



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



Facultad
de Educación

TRABAJO FIN DE MÁSTER

“MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACION SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACION PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE
IDIOMAS”

ESPECIALIDAD: ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Acoso Escolar y Condición del Espectro Autista: relación con el Afrontamiento en la Adolescencia Temprana

Autora: Andrea Luz Calvarro Castañeda

Director/a: Dr. Ricardo Canal Bedia

CURSO 2020-2021
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

TRABAJO FIN DE MÁSTER

“MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACION SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACION PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE
IDIOMAS”

ESPECIALIDAD: ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Acoso Escolar y Condición del Espectro Autista: relación con el Afrontamiento en la Adolescencia Temprana

Autora: Andrea Luz Calvarro Castañeda

Director: Dr. Ricardo Canal Bedia

Firma autora:

Firma director:

Fdo.: Andrea Luz Calvarro Castañeda

Fdo.: Ricardo Canal Bedia

CURSO 2020-2021
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Andrea Luz Calvarro Castañeda, con DNI 70913535-G y estudiante del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en la especialidad de Orientación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca:

Declaro que he redactado el trabajo “Acoso Escolar y Condición del Espectro Autista: relación con el Afrontamiento en la Adolescencia Temprana” para la asignatura de Trabajo de Fin de Máster en el curso académico 2020-2021 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes citadas en las Referencias Bibliográficas, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes indicadas, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, a 10 de junio de 2021

FIRMA

ÍNDICE DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	1
2. OBJETIVOS	4
3. MARCO TEÓRICO.....	5
3.1. La adolescencia. Periodo de cambios y riesgos.....	5
3.2. El acoso escolar y la condición del espectro autista.....	7
3.2.1. Delimitación conceptual del acoso escolar	7
3.2.2. Tipos de acoso escolar.....	7
3.2.3. Caracterización y roles de víctimas y agresores.....	9
3.2.4. Factores de riesgo y de protección frente al <i>bullying</i>	9
3.2.5. Delimitación conceptual de la condición del espectro autista.....	11
3.2.6. <i>Bullying</i> y condición del espectro autista.....	12
3.3. Las estrategias de afrontamiento como recurso frente a las situaciones de acoso escolar.....	13
3.3.1. El acoso escolar, fuente de estrés	13
3.3.2. Delimitación conceptual del afrontamiento	14
3.3.3. ¿Cómo afrontar el acoso escolar?.....	15
3.3.4. El afrontamiento del acoso escolar por parte de los adolescentes que presentan rasgos de autismo	17
4. HIPÓTESIS DEL ESTUDIO.....	18
5. METODOLOGÍA.....	19
5.1. PARTICIPANTES.....	19
5.2. INSTRUMENTOS Y MEDIDAS	21
5.3. PROCEDIMIENTO.....	22
5.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS	23
6. RESULTADOS.....	24
7. DISCUSIÓN	33
8. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	39
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	42

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características diferenciales entre víctimas y acosadores en el bullying.....	9
Tabla 2. Características e información sociodemográfica de la muestra total	19
Tabla 3. Distribución muestral por altura.....	20
Tabla 4. Distribución muestral por peso	20
Tabla 5. Distribución muestral en función del uso de gafas o aparato dental.....	20
Tabla 6. Frecuencias y porcentajes de alumnos acosados por condición del espectro autista.	25
Tabla 7. Estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio	25
Tabla 8. Frecuencias y porcentajes de estrategias de afrontamiento alternativas empleadas para afrontar el acoso escolar.....	26
Tabla 9. Correlaciones entre victimización por acoso, condición del espectro autista y estrategias de afrontamiento.....	28
Tabla 10. Estadísticos descriptivos de la variable victimización por acoso en función de la puntuación en AQ-Child	29
Tabla 11. Análisis de la varianza y estadísticos descriptivos entre el sexo y las variables de estudio	30
Tabla 12. Análisis de la varianza y estadísticos descriptivos entre el rendimiento académico y la condición del espectro autista.....	31
Tabla 13. Análisis de la varianza y estadísticos descriptivos entre la variable peso y las variables de estudio.....	32

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Porcentaje de alumnos que presentan la condición del espectro autista.....	24
Figura 2 Porcentajes de victimización por acoso	24

RESUMEN

Investigaciones previas sobre el acoso escolar en adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se han basado en menores con un diagnóstico clínico; sin embargo, se desconocen las características del acoso que reciben aquellos que solo presentan algunos rasgos de autismo sin que esta condición limite su funcionalidad y adaptación al entorno. El propósito de este estudio descriptivo-correlacional fue conocer las experiencias de acoso que se producen en el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria e identificar algunos factores, como el afrontamiento, que contribuyan tanto a la vulnerabilidad como a la protección de ser víctima de acoso. Participaron 103 alumnos, de los cuales 56.3% eran varones y 43.7% mujeres, con edades que oscilaban entre los 10 y los 13 años. Para la recogida de información se utilizaron tres instrumentos: el “Cuestionario AQ para niños” (AQ-Child), la Escala de Conductas de Acoso (CAI-CA) y la Escala de Afrontamiento (CAI-A). Se hizo un estudio descriptivo, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson y se aplicó la técnica estadística del análisis de la varianza (ANOVA). Los resultados indican tasas elevadas de acoso ocasional. Los alumnos con mayor cociente autista y los que prestan atención a los detalles, fueron los que recibieron más amenazas y empleaban estrategias de afrontamiento centradas en el problema. Mientras que aquellos que encontraban dificultades para la socialización fueron más excluidos del grupo de iguales y utilizaban en mayor medida la autofocalización negativa frente a este tipo de acoso. Estos resultados tienen importantes implicaciones para que los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y los Departamentos de Orientación intervengan con el fin de reducir el acoso y faciliten el acceso a las actividades sociales y al aprendizaje de estrategias de afrontamiento eficaces que faciliten la transición a Secundaria.

Palabras clave: acoso escolar, victimización, espectro autista, afrontamiento, adolescentes

ABSTRACT

Previous research on school bullying in adolescents with an autism spectrum condition has been conducted with minors with a clinical diagnosis; however, the characteristics of the harassment suffered by those who only present some the feature characteristics of autism, without the condition limiting their functionality and adaptation to the environment, are unknown. The purpose of this descriptive-correlational study was to identify the bullying experiences of students in 5th and 6th grade of Primary Education and to recognise some factors, such as coping, that contribute to both the vulnerability as well as the protection from being bullied. 103 students participated, of which 56.3% were male and 43.7% female, with ages ranging between 10 and 13 years. Three instruments were used to collect the data: the Spanish version of the “Autism Spectrum Quotient for Children” (AQ-Child), the “Peer Bullying Behaviours Questionnaire” (CAI-CA) and the “Peer Bullying Questionnaire-Coping Scale” (CAI-A). A descriptive study, a Pearson’s correlation coefficient and a statistical analysis of variance (ANOVA) were carried out. The results indicate high rates of occasional bullying. Students with more autistic traits and those who pay more attention to detail received more threats from their peers and used coping strategies focused on the problem. Whereas those who experienced socialisation difficulties were more frequently excluded from the peer groups and used negative self-targeting to a greater extent when facing this type of harassment. These results have important implications so the Educational and Psychopedagogical Counselling Teams and Counselling Departments to intervene in order to reduce bullying and facilitate access to social activities and learning of effective coping strategies to ease the transition to Secondary School.

Keywords: school bullying, victimization, autism spectrum, coping, adolescents

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN¹

Las transformaciones sociales, tecnológicas y demográficas que experimenta la sociedad a un ritmo acelerado, la actual crisis sanitaria por la enfermedad COVID-19 causada por el nuevo coronavirus conocido como SARS-CoV-2 (Organización Mundial de la Salud, 2020) y los múltiples cambios físicos, emocionales, sociales y de personalidad que se producen en los adolescentes cuando alcanzan este periodo transicional de la vida, hacen suponer que la adolescencia es una etapa difícil, llena de riesgos y todo un desafío para aquellos que tienen que superarla.

En efecto, algunas de las características definitorias de este periodo, como es la búsqueda de sensaciones, puede favorecer la aparición de conductas peligrosas. Pero lo cierto es que también puede generar otras positivas, como conocer gente nueva e incrementar el círculo de amistades, con las consecuencias que de ello se derivan: beneficios para la salud, bienestar emocional, más seguridad y mayores probabilidades de éxito en el futuro. De manera que parece que asumir riesgos en esta etapa vital puede tener también un valor adaptativo (Dobbs, 2011).

Es frecuente considerar a la adolescencia como una fase de la vida problemática. Sin embargo, se trata de una etapa funcional y adaptativa. Los adolescentes están preparados, suficientemente desarrollados y disponen de estrategias para afrontar las adversidades que se interpongan en su desarrollo. En cambio, quizá no todos estén igual de capacitados para adaptarse, sobre todo al comienzo de la adolescencia; pues es un momento en el que previsiblemente aún estarán aprendiendo a manejar las nuevas redes de un cerebro en continua formación y perfeccionamiento.

En la actualidad, como consecuencia de las medidas y restricciones impuestas por la situación de pandemia, es probable que los adolescentes estén encontrando limitaciones para buscar sensaciones y para experimentar emociones y situaciones nuevas. Este escenario puede estar propiciando un aumento de las conductas de acoso escolar; es decir, que se produzcan actos agresivos, intimidatorios o de exclusión hacia compañeros (Smith, 2016), derivado de ese deseo característico en la adolescencia de intentar alcanzar los límites y ponerse a prueba tanto a ellos mismos como a las personas que les rodean. Por tanto, se espera que los menores que presentan determinados rasgos y dimensiones asociadas al espectro autista encuentren más obstáculos para adaptarse a la nueva etapa y sean más vulnerables al acoso por presentar dificultades en las habilidades de interacción y comunicación social, inflexibilidad comportamental y al contar con estrategias ineficaces para afrontar tales situaciones (Altomare et al., 2017; American Psychiatric Association, 2013), que además suponen una importante fuente de estrés.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un grupo de alteraciones del neurodesarrollo caracterizado por dificultades significativas en comunicación social y por presentar conductas repetitivas e intereses restrictivos. Aparece en la infancia y persiste toda la vida. El TEA se entiende como un trastorno de carácter dimensional (APA, 2013), existiendo variación en el

¹ Este trabajo ha sido expresado utilizando el género neutro o masculino para facilitar la lectura. El género gramatical no se ha empleado para manifestar desigualdades y se utiliza en representación de todos los géneros.

grado de afectación. Se da un continuo de severidad, situándose cada persona en un lugar del espectro de acuerdo con características como el cociente intelectual, el comportamiento adaptativo y el número de síntomas. El enfoque dimensional asume que las dificultades en comunicación social y los comportamientos repetitivos e intereses restringidos, son la expresión extrema de características comunes presentes en la población general. Por lo tanto, cuando se alude a la condición del espectro autista, se hace referencia a la presencia de rasgos o dimensiones que son característicos del autismo pero que no constituyen un trastorno.

Se estima que el 67% de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista son víctimas de acoso escolar, siendo el riesgo de victimización de los adolescentes con TEA significativamente superior al de los estudiantes con desarrollo típico y con otras discapacidades (Cappadocia et al., 2012; Park et al., 2020; Weiss et al., 2015). Este elevado porcentaje justifica la necesidad de analizar en profundidad el nivel de acoso experimentado en los colegios e invita a preguntarse si son las características del autismo, como por ejemplo las dificultades en las relaciones sociales, el escaso o nulo interés por interactuar con los demás o los patrones de conducta repetitivos, intereses restringidos y las dificultades para afrontar cambios en las actividades y en el entorno, las que hacen a los chicos que las presentan más vulnerables a la victimización por acoso o, por el contrario, si este porcentaje tan alto se debe al uso de estrategias de afrontamiento ineficaces, como recurrir a la evitación o el distanciamiento, preocuparse o autoinculparse.

En lo sucesivo se tratará de dar respuesta a éstas y otras cuestiones relacionadas, pues se considera de gran importancia la realización de investigaciones que tengan en consideración la expresión de rasgos o dimensiones características del autismo que pueden estar presentes en la población general adolescente de cara a prevenir episodios de acoso. Asimismo, se infiere que la mejor forma de intervenir sobre el acoso escolar es prevenirlo. Por consiguiente, el conocimiento que se obtenga de esta investigación debe servir para tomar medidas de prevención contra este tipo de situaciones.

En relación con la edad y el curso escolar, se ha constatado la tendencia al aumento del acoso cuando los alumnos hacen la transición de la Educación Primaria a la Secundaria (Cappadocia et al., 2012; Mischel y Kitsantas, 2020; Pellegrini y Long, 2002). En consecuencia, la mayor parte de la literatura sobre el *bullying* y el *cyberbullying* ha centrado sus análisis en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y la adolescencia media y tardía. Sin embargo, es de suma importancia desvelar e intervenir en los factores relacionados con esta problemática desde una edad más temprana (Garaigordobil y Machimbarrena, 2019), para así poder prevenir el previsible incremento del acoso escolar con la entrada de los estudiantes a los institutos. Del mismo modo, será relevante conocer en qué medida los alumnos que acceden a Educación Secundaria están preparados para afrontar esta experiencia de transición y con qué estrategias cuentan para acometer el cambio de etapa.

Esto muestra la necesidad de estudiar la vulnerabilidad al acoso escolar en 5º y 6º de Primaria, cuando los menores tienen entre 10 y 12 años. Si se manifiesta una relación entre la victimización de acoso, la condición del espectro autista y las estrategias de afrontamiento que se ponen en marcha para hacer frente a las situaciones de violencia entre compañeros, se podrán

emprender acciones y planificar intervenciones destinadas a su prevención en los alumnos que presenten estos rasgos.

Finalmente, cuando se examinan los problemas entre acosadores y víctimas desde la perspectiva de la víctima, las variables más relevantes pueden ser aquellas que tienen que ver con el afrontamiento (Martínez-Monteaquedo et al., 2018). Razón por la que se asume que, si se incrementa el conocimiento y se mejora la comprensión de los procesos de afrontamiento característicos de las víctimas de acoso que presentan TEA o rasgos más o menos intensos de autismo, se podrán tomar medidas de apoyo con el fin de optimizar la capacidad del sistema educativo para ayudar a este grupo de menores que además están iniciando la adolescencia. Así, tanto desde los Departamentos de Orientación como desde los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), se podrían promover y coordinar estrategias específicas contra el *bullying* hacia ellos.

Es por lo expuesto que se considera relevante ampliar el conocimiento respecto a la relación que hay entre el acoso escolar y la presencia más o menos intensa de sintomatología autista que puede expresarse en el alumnado general. Es decir, no solo en aquellos menores con un Trastorno del Espectro Autista sino también en los que no teniendo un TEA, muestran rasgos comportamentales característicos o asociados al autismo. Por otro lado, como se mencionó anteriormente, será interesante conocer si hay una relación significativa con las estrategias de afrontamiento que ponen en práctica estos adolescentes que están escolarizados en los últimos cursos de Primaria y que empiezan a experimentar los cambios que conlleva la nueva etapa.

Se ha organizado este Trabajo de Fin de Máster en nueve apartados, siendo el primero de ellos la ya conocida introducción y justificación que da sentido y explicita el interés por realizar la investigación. A continuación, se expondrá el objetivo general y los objetivos específicos que se pretenden alcanzar con la puesta en marcha del estudio. Posteriormente, se desarrolla de forma breve el marco teórico, basado en la literatura científica respecto a cuestiones relacionadas con el acoso escolar, la condición del espectro autista y las estrategias de afrontamiento. Se partirá del concepto de cada una de las tres variables, pasando por la tipología y las diferentes características que las definen hasta llegar a la exposición de diferentes estudios que han dado a conocer la relación existente entre los tres constructos objeto de interés. Tras la fundamentación teórica se plantearán las hipótesis del estudio.

En el quinto punto se describirá la metodología empleada para llevar a cabo el estudio. En la metodología se presentarán las características de la muestra, los instrumentos empleados para la obtención de los datos, así como una descripción detallada del procedimiento y del análisis estadístico que se realizó. El sexto apartado recoge los resultados obtenidos tras los análisis y, en séptimo y octavo lugar, se podrá observar la discusión y las conclusiones que se alcanzaron en relación con los objetivos que se plantearon al inicio, así como también algunas limitaciones del estudio y las futuras líneas de investigación. Para finalizar, se ofrecen las referencias bibliográficas en las que se ha apoyado este Trabajo de Fin de Máster y que podrán ser consultadas para ampliar información en caso de que el lector lo requiera.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es conocer y analizar la relación existente entre las conductas de acoso entre iguales y los rasgos asociados al espectro autista, presentes en una muestra de preadolescentes de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Salamanca, así como el papel que ejercen las diferentes estrategias de afrontamiento en dicha relación.

Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

- i. Determinar el porcentaje de alumnos que presentan la condición del espectro autista y la tasa de víctimas de acoso escolar en la muestra seleccionada y comprobar si difieren en función de las variables sexo, rendimiento académico y características físicas.
- ii. Identificar las estrategias de afrontamiento que emplean los participantes frente al acoso y analizar las diferencias según las variables mencionadas en el anterior objetivo.
- iii. Conocer si existen diferencias entre aquellos que poseen la condición del espectro autista y los que tienen desarrollo típico en cuanto al acoso escolar y su afrontamiento.

El estudio busca identificar situaciones de riesgo de acoso escolar y mejorar la convivencia en los colegios e institutos para, posteriormente, desarrollar intervenciones preventivas y de apoyo en el contexto educativo. Este tipo de acciones podrán ser puestas en práctica por parte de los docentes en colaboración con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica o los Departamentos de Orientación. Serán intervenciones en las que se fomenten las habilidades comunicativas y sociales y las estrategias de afrontamiento eficaces en el alumnado. En especial, en aquellos que presenten rasgos de autismo. De esta forma, los estudiantes contarán con recursos apropiados para enfrentarse a situaciones estresantes, como son los posibles episodios de acoso escolar, cuando se produzca la transición a la Educación Secundaria.

3. MARCO TEÓRICO

En lo que sigue, se ofrecerá una visión global de las características que definen el desarrollo psicosocial de los adolescentes, desde la adolescencia temprana hasta la adolescencia tardía; así como los posibles riesgos asociados a los cambios que se producen en cada fase de la adolescencia. Se hará hincapié en la fase más temprana, por ser la que se estudia en este trabajo. Después se pasará a describir de forma pormenorizada la problemática del acoso escolar, los tipos, los roles que adoptan las personas implicadas y también los factores de riesgo y de protección frente a las situaciones de acoso desde la perspectiva de las víctimas. Seguidamente, se expondrá el enfoque dimensional del autismo que incluye la condición del espectro autista y el Trastorno del Espectro Autista y su relación con situaciones de acoso entre iguales. Se presenta una caracterización del *bullying* como fuente de estrés para, posteriormente, explicar las diferentes formas de afrontamiento que se pueden poner en marcha ante situaciones que supongan un desafío, como puede ser la victimización por acoso. Finalmente, se proporcionan datos relativos a cómo afrontan el acoso escolar aquellos menores que presentan la condición del espectro autista.

3.1. La adolescencia. Periodo de cambios y riesgos

Según la OMS (2014), la adolescencia es una etapa de transición clave en el desarrollo de las personas. Tiene lugar al comienzo de la pubertad, entre los 10 y los 19 años. Los adolescentes forman un grupo muy heterogéneo, puesto que el ritmo del desarrollo de los distintos aspectos biológicos, psicológicos o sociales puede ser muy diferente en unos y en otros. Sin embargo, es posible organizar el desarrollo en la adolescencia en tres fases y, aunque no existe uniformidad en la terminología utilizada, lo más común es denominarlas adolescencia temprana, media y tardía (Gaete, 2015; Güemes-Hidalgo et al., 2017). Se exponen a continuación con mayor profundidad.

La adolescencia temprana o preadolescencia, fase en la que se centra esta investigación, se desarrolla entre los 10 y los 13 años. Es el periodo en el que se empiezan a producir los cambios puberales. Cambios que generan una gran inseguridad respecto al propio cuerpo ahora desconocido. En cuanto al desarrollo psicológico, es característico de esta etapa el egocentrismo. Los adolescentes sienten que son el centro de atención y piensan que el resto de las personas de su entorno, en especial sus iguales, están tan preocupados por sus conductas y por su apariencia como ellos mismos. Este aspecto podría desencadenar determinados comportamientos problemáticos, como el acoso a los compañeros más débiles. Los jóvenes agresores pueden suponer que los otros alumnos admirarán ese tipo de conductas y así motivarse a realizarlas. Algunos fenómenos como la inestabilidad emocional, la predisposición a magnificar las circunstancias personales, la dificultad para controlar los impulsos, la necesidad de pasar tiempo a solas y de recibir recompensas de inmediato, son también propios de la preadolescencia. En cuanto al desarrollo social, el interés por los amigos del mismo sexo aumenta y las opiniones del grupo de iguales adquieren mucha importancia, tanta que pueden incluso superar a las opiniones, consejos y advertencias de las figuras que representan autoridad, como son los padres y profesores (Gaete, 2015; Güemes-Hidalgo et al., 2017). Para terminar, desde el punto de vista del desarrollo moral, esta etapa supone avanzar del nivel

preconvencional al convencional (Kohlberg, 1975). Los chicos pasan de centrar sus actuaciones y preocupaciones en las consecuencias externas y concretas, como el miedo a los castigos o la anticipación de alguna recompensa, a preocuparse por satisfacer las demandas sociales. De manera que lo hasta aquí mencionado, lleva a la suposición de que algunos de los cambios que definen esta etapa como el egocentrismo, la impulsividad o la presión por parte de los iguales, podrían ser importantes factores a tener en cuenta para explicar las situaciones de acoso escolar.

Desde la preadolescencia se avanza hasta la adolescencia media, que se desarrolla a partir de los 14 y hasta los 17 años. En esta etapa destaca la separación afectiva de la familia, otorgando un importante papel y un mayor acercamiento hacia el grupo de iguales. Precisamente es la fase en la que la amistad adquiere su mayor capacidad de influencia y poder. En consecuencia, formar parte de un grupo conlleva el consentimiento y la adquisición de los pensamientos, conductas y normas que se produzcan en él. Para Gaete (2015), la presión que ejerce el grupo de amistades puede tener efectos positivos, como por ejemplo incrementar la motivación por destacar en el rendimiento académico, pero también algunos negativos, como incentivar la participación en situaciones de acoso escolar. Sin embargo, es en la adolescencia media cuando empiezan a adquirir relevancia las relaciones de pareja y aumenta la curiosidad por las relaciones sexuales. Situación óptima para que disminuyan las posibles conductas de *bullying* entre los adolescentes, al ir centrando sus intereses en cuestiones de carácter afectivo-sexual.

La última fase es la adolescencia tardía, que abarca desde los 18 hasta los 21 años de forma aproximada. En este periodo las amistades ya no ejercen tanta influencia y los valores paternos vuelven a ser tomados en consideración. La capacidad para la resolución de problemas y para la toma de decisiones de forma autónoma mejora sustancialmente. Finalmente, se produce un incremento progresivo del interés hacia el compromiso y se prefieren relaciones de pareja más consolidadas (Gaete, 2015; Güemes-Hidalgo et al., 2017).

Llegados a este punto, es conveniente indicar que, a pesar de caracterizarse por ser un periodo de gran crecimiento y potencial, la adolescencia es también considerada una etapa en la que aparecen riesgos considerables sobre los que el contexto social puede ejercer influencia, sobre todo en las primeras etapas, en las que se centra esta investigación (OMS, 2014). Según Nocito-Muñoz (2017), uno de los principales peligros que pueden dificultar el desarrollo de los menores es el ya mencionado acoso escolar, cada vez más presente en el ámbito educativo.

La violencia en los colegios y alrededor de ellos no solo atenúa el aprendizaje, sino que también tiene consecuencias negativas para la salud mental y física, para el bienestar y para el rendimiento escolar de los menores que la viven y experimentan (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2019). Estas consecuencias suelen reflejarse conforme se avanza en el desarrollo y en la edad adulta. Entre ellas destaca la pérdida progresiva de confianza en uno mismo y en las propias capacidades (Nocito-Muñoz, 2017). Como resultado, la UNESCO (2019) considera que “ningún país puede lograr una educación inclusiva y equitativa de calidad si los estudiantes experimentan violencia en la escuela” (p. 2). Es por este motivo que se produce un incremento en la preocupación por la necesidad de abordar el acoso escolar desde el ámbito educativo y en concreto, desde la Orientación Educativa.

3.2. El acoso escolar y la condición del espectro autista

3.2.1. Delimitación conceptual del acoso escolar

Existen diferentes términos que hacen referencia a este tipo de violencia, siendo los más conocidos: acoso escolar, *bullying*, violencia o maltrato entre iguales, violencia o maltrato escolar y hostigamiento. Todos ellos se utilizan sin distinción a lo largo de este trabajo. Uno de los primeros autores que definió el acoso escolar fue Olweus (1998) sugiriendo que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (p. 25). De manera que el acoso escolar es una forma de comportamiento agresivo que, al mismo tiempo, requiere la confluencia de otros requisitos. Por un lado, la necesidad de repetición; es decir, que se produzca en más de una ocasión y de forma continuada. No es un acto aislado. Por otro, la existencia de un desequilibrio entre la autoridad de la víctima y la del agresor que ponga de manifiesto la dificultad de la víctima para defenderse y, por último, es necesario que haya intencionalidad por parte del acosador (Garaigordobil et al., 2017; Smith, 2016).

Las revisiones respecto a la violencia y el acoso en el ámbito educativo como la de Nocito-Muñoz (2017) en España, muestran que se trata de un suceso con tasas de incidencia variables pero elevadas. Se ha convertido en algo relativamente frecuente que se produce en todos los colegios independientemente de los niveles socioeconómicos o educativos del contexto familiar o comunitario. Aportando una visión más global, la prevalencia del acoso escolar declarada en Europa es del 25% y la media mundial se sitúa en un 32% (UNESCO, 2019). Datos alarmantes que revelan que el *bullying* es una realidad social que está muy presente en los entornos educativos actualmente.

Aunque la mayoría de los estudios e intervenciones al respecto se han centrado en la adolescencia media y tardía, es entre los 11 y los 14 años cuando el acoso alcanza su punto máximo (Cappadocia et al., 2012; Resett, 2016; Smith, 2016). De hecho, Garaigordobil y Oñederra (2008) revelaron que el rango de edad en el que se ocasiona una mayor incidencia en España es entre los 10 y los 12 años, es decir, en la adolescencia temprana.

3.2.2. Tipos de acoso escolar

La literatura ha puesto de manifiesto la existencia de diferentes tipos de acoso escolar, pudiendo así diferenciar entre (a) *acoso físico*, que implica conductas agresivas contra la víctima o sus pertenencias. Hay dos tipos: directo (golpes, empujones o amenazas) e indirecto (romper o robar sus cosas); (b) *acoso verbal*, se produce por medio de las palabras y también hay dos tipos: directo (supone la recepción de insultos o apodos) e indirecto (conlleva críticas hacia la víctima o la difusión de rumores); (c) *exclusión social*, que supone el aislamiento o exclusión deliberada al acosado. Una vez más, se establecen dos tipos: directa (no incluirlo en los juegos o rechazarlo) e indirecta (ignorarle). Por último, (d) *bullying psicológico*, en el que los acosadores se ríen de la víctima, la humillan o la desvalorizan (Garaigordobil et al., 2017; Ruiz et al., 2015).

El gran desarrollo tecnológico en el que la sociedad se ve inmersa desde hace unas décadas ha traído consigo un nuevo formato de acoso escolar que no se produce en el medio interpersonal físico, de manera directa o cara a cara, sino a través de los dispositivos digitales. Es lo que se conoce como *cyberbullying* o ciberacoso y pone de manifiesto esa necesidad de que la respuesta a las situaciones de acoso afronte y se adapte a los cambios, en este caso tecnológicos. El *cyberbullying* mantiene las características definitorias del acoso escolar ya descritas, pero introduce algunas diferencias como el anonimato, la posibilidad de realizar conductas ofensivas en cualquier momento y en cualquier lugar, o llegar a un mayor número de personas que sean testigos y espectadores del acoso. Estas características diferenciales hacen posible algunas conductas que no se dan en el *bullying* tradicional, como el envío de mensajes vejatorios o amenazantes, la transmisión de rumores o información falsa a través de Internet y de las redes sociales o la publicación de imágenes o fotografías comprometidas de la víctima, entre otras (Ortega-Ruiz et al., 2016).

Según el informe reportado por la UNESCO (2019), el acoso psicológico, que no se considera un tipo de *bullying* aislado, sino que incluye: la difusión de mentiras o rumores, aislar o dejar de lado a la víctima y recibir burlas o insultos, es el más frecuente en Europa. Supone un 25.7% de los casos. Mientras que un 10.4% informan haber sido víctimas de acoso de tipo físico. Esto es coherente con la literatura sobre el acoso escolar, que pone de manifiesto que las formas verbales y sociales son más frecuentes que las físicas (Cappadocia et al., 2012; Mischel y Kitsantas, 2020).

Parece también que la edad determina un cambio en el tipo de acoso que se realiza. Según Cappadocia et al. (2012), conforme avanzan los cursos, el acoso verbal, el de exclusión social y el psicológico empiezan a ir adquiriendo un mayor protagonismo y son más comunes. Los agresores se percatan de que son formas igualmente eficaces de herir a los otros, pero de una manera más encubierta y menos llamativa, lo que reduce las probabilidades de detección por parte de los adultos en comparación con las formas físicas y abiertas de acoso.

Respecto a esto, recientemente la investigación de Sidera et al. (2020) ha puesto de manifiesto que muchos de los comportamientos que se producen en situaciones de acoso –las agresiones verbales, aunque también las físicas– están empezando a normalizarse hasta el punto de que aproximadamente el 60% de los niños víctimas de *bullying* no lo perciben o no son conscientes de que están siendo agredidos. La conducta que supone una mayor percepción por parte de las víctimas son las amenazas.

En el estudio llevado a cabo por Ruiz et al. (2015) se observa que, en 5º y 6º de Primaria, la tendencia de los chicos es a realizar *bullying* de tipo físico, mientras que en las chicas predomina el de tipo verbal y exclusión social, siendo por tanto más propensas al acoso indirecto y relacional. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en la mayoría de las investigaciones (Resett, 2016; Sidera et al., 2020; Suárez-García et al., 2020).

En cuanto al ciberacoso, parece tener una mayor presencia en los cursos de Secundaria y son las preadolescentes las que presentan en mayor medida el perfil de *cibervíctimas*, mientras que los varones presentan con más frecuencia el de *ciberagresores* (Nocito-Muñoz, 2017).

3.2.3. Caracterización y roles de víctimas y agresores

Como resultado de las investigaciones realizadas en este campo, se conocen los rasgos típicos y generales que caracterizan tanto a las víctimas de acoso escolar como a sus agresores (véase Tabla 1). Estas características serán útiles a la hora de identificar alumnos que puedan estar inmersos en situaciones de violencia escolar.

Tabla 1

Características diferenciales entre víctimas y acosadores en el bullying

Víctimas	Acosadores
Ansiedad e inseguridad	Necesidad de poder y dominio sobre los otros/as
Prudencia, sensibilidad y tranquilidad	Impulsividad, poca empatía, mal carácter
Baja autoestima	Alta autoestima, prestigio
Opinión negativa de sí mismos/as	Visión positiva de sí mismos
Sentimientos de vergüenza y fracaso	Sentimientos de satisfacción
No tienen amigos (soledad o abandono en la escuela)	Cuentan con un grupo de amigos que les apoyan
Debilidad física	Fortaleza física
Ansiedad corporal, coordinación física deficiente	Físicamente eficaces en juegos, deportes y peleas
Reacciones sumisas	Modelo de conducta agresivo
Actitud negativa ante la violencia	Actitud de mayor tendencia a la violencia

Nota. Elaboración propia a partir de Olweus (1998, p. 77-80)

De una manera más detallada, se podría concebir el papel del agresor o acosador en tres roles diferenciados. El *agresor activo* o *líder*, que empieza, organiza y dirige la situación de acoso; el *asistente*, que se asocia con el líder para acosar a la víctima y el *reforzador*, que se ríe o anima al acosador para que siga realizando conductas de hostilidad. Estos dos últimos grupos son lo que Olweus (1998) considera *agresores pasivos*, *seguidores* o *secuaces*, caracterizado por ser un conjunto muy heterogéneo formado por alumnos inseguros y ansiosos en su mayoría. En cuanto a las víctimas, además del acosado, otros posibles roles que pueden darse son el de *acosador/víctima*, personas que son a la vez acosadores y acosados; el *defensor* o *protector*, que presta ayuda a la víctima verbal o físicamente y el *espectador* u *observador* que, a pesar de ser consciente y presenciar el acoso, lo ignora y no auxilia al acosado manteniendo una actitud pasiva (Smith, 2016).

Respecto a las diferencias en cuanto al sexo, es más frecuente encontrar a los chicos desempeñando el papel de acosadores. Sin embargo, en el rol de víctima hay una mayor controversia. Aunque la mayoría de las investigaciones sitúan a los varones como más susceptibles de ser víctimas que a las mujeres (Cappadocia et al., 2012), parece que no hay tanta diferencia en cuanto al sexo de los alumnos que sufren acoso escolar (Smith, 2016).

3.2.4. Factores de riesgo y de protección frente al bullying

Llegados a este punto se considera relevante conocer cuáles son las causas o los predictores que hacen más susceptibles a unos alumnos que a otros de ser víctimas de acoso escolar en la

Educación Primaria, así como cuáles son los factores protectores frente al *bullying*.

Son muchos los factores que pueden estar asociados con el riesgo de sufrir acoso escolar, por lo que sólo se darán a conocer en este momento aquellos que son significativos para este trabajo. Algunos ya se han comentado con anterioridad, por ejemplo, el sexo. Los chicos son más susceptibles de ser víctimas de *bullying*, aunque en el caso de la violencia de tipo relacional y emocional suelen serlo las chicas (Smith, 2016). Respecto a la edad, también se ha apuntado ya que es en Educación Primaria donde se encuentra la mayor tasa de intimidación y victimización (Han et al., 2017; Suárez-García et al., 2020), así que parece que cuanto menor es la edad, mayor es el riesgo.

Hay que mencionar la importancia que tiene el aspecto físico como factor de riesgo para la experimentación de conductas de acoso escolar. Los chicos y chicas con sobrepeso parecen más propensos a ser acosados, así como aquellos con menos habilidades motrices o que presentan algún defecto físico (Häkkinen et al., 2020; Koyanagi et al., 2019; Rupp y McCoy, 2019). Además, tener discapacidad o un cociente intelectual bajo también parece aumentar la probabilidad de sufrir episodios de acoso. De manera general, el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es un colectivo de gran riesgo y vulnerabilidad para experimentar todo tipo de acoso y maltrato por parte de los iguales (Forrest et al., 2020; Nocito-Muñoz, 2017; Zablotsky et al., 2014).

En cuanto al rendimiento académico parece haber controversia. Algunos estudios consideran el bajo rendimiento como un factor de riesgo de victimización, mientras que otros asocian el alto rendimiento con ser víctima, agresor o ambas cosas. Para terminar, ser poco conocido entre los compañeros, rechazado y contar con un escaso apoyo social, se asocia a una mayor probabilidad de ser víctima (Suárez-García et al., 2020). Son factores especialmente relevantes para el estudio, puesto que las dificultades comunicativas y sociales pueden, a su vez, ser la causa de alguna de estas condiciones.

Para presentar los factores de protección frente al maltrato entre iguales, se hace alusión a la revisión de Zych et al. (2019) en la que expone que las competencias personales orientadas hacia uno mismo como la asertividad o la capacidad de liderazgo (Perren et al., 2012), son el factor protector más potente frente a la victimización. Por otro lado, los buenos resultados académicos y las competencias sociales orientadas a los demás –que según Perren et al. (2012) implican la asiduidad de conductas prosociales, como ayudar y considerar los intereses y beneficios de los compañeros–, fueron los factores más potentes para proteger del riesgo de ser agresor. Por último, la interacción positiva con los compañeros fue la mejor defensa para evitar desempeñar a la vez el rol de acosador y de víctima.

Esto demuestra la importancia de disponer de adecuadas habilidades comunicativas y sociales y de un buen ajuste psicosocial que permitan desarrollar un ambiente de amistad, interacción y apoyo entre compañeros, para así reducir el riesgo de adquirir cualquiera de los roles relacionados con el *bullying*. En consecuencia, es fácil suponer que aquellos adolescentes que presenten algún grado de déficit en las áreas que son características del autismo, probablemente encontrarán más dificultades que el resto de sus iguales para protegerse frente al riesgo de formar parte de situaciones de violencia escolar. De hecho, en la investigación de

Zablotsky et al. (2014) se demostró que, los menores con mayor cantidad de rasgos autistas eran los que presentaban una mayor predisposición a ser víctimas y la probabilidad es aún mayor cuando están escolarizados en colegios ordinarios en comparación con colegios de educación especial.

3.2.5. Delimitación conceptual de la condición del espectro autista

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) (APA, 2013), el Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracteriza por presentar déficits persistentes en las habilidades comunicativas y de interacción social, así como intereses o actividades restrictivos y repetitivos.

Esos síntomas deben tener un grado de intensidad lo suficientemente grave como para impedir al individuo el funcionamiento cotidiano. Las manifestaciones del trastorno varían mucho según la gravedad de los síntomas, el nivel de desarrollo y la edad cronológica. Por eso se utiliza el término espectro. Desde la perspectiva dimensional del autismo, se asume que existen un conjunto de rasgos subclínicos y síntomas asociados al autismo presentes en población general con niveles de inteligencia típicos, que no causan una disfunción en el desempeño vital, social o laboral de la persona y, por tanto, no pueden ser diagnosticadas como Trastorno del Espectro Autista. Esta visión del autismo como un continuo de rasgos asociados a la condición es lo que se denomina condición del espectro autista y supone un distanciamiento del diagnóstico categórico, acercando hacia un enfoque cuantitativo (Baron-Cohen et al., 2001; Jobe y Williams, 2007).

Aunque se desconocen datos de prevalencia de la condición del espectro autista, se estima que la prevalencia del TEA puede estar en torno al 1% en menores en edad escolar (Maenner, 2020), razón por la cual este enfoque dimensional está adquiriendo una importante relevancia desde hace unos años. Por ello, se han desarrollado estudios para determinar la presencia de rasgos similares al autismo en poblaciones específicas, como en los parientes de primer grado de consanguinidad (padres, hijos y hermanos) de personas con TEA, donde con frecuencia se observa un fenotipo más leve, pero con un perfil similar. Es lo que se conoce como fenotipo ampliado del autismo (BAP, por sus siglas en inglés "*Broad Autism Phenotype*") (Bishop et al., 2004; Lugo-Marín et al., 2019). Se trata de un concepto que ha surgido de la investigación y que sugiere que, la responsabilidad genética del Trastorno del Espectro Autista puede expresarse en los familiares a través de características conductuales y cognitivas más leves, pero cualitativamente similares a los rasgos que definen el TEA (Auyeung et al., 2008).

El BAP y el TEA constituyen la ya mencionada condición del espectro autista. Condición que no solo puede afectar al desempeño socialmente adecuado dentro de la comunidad sino también a la frecuencia y calidad de las interacciones con los compañeros de la misma edad (Landry y Chouinard, 2016).

Por tanto, tal y como apuntaron Lugo-Marín et al. (2019), si los rasgos autistas se distribuyen normalmente en la población general, los individuos que puntúan alto en las medidas de cociente autista deberían manifestar déficits en las mismas características que una persona con autismo. Por lo cual, deberían mostrar dificultades más o menos intensas para

establecer y mantener el contacto visual en las interacciones comunicativas, falta de reciprocidad en las situaciones sociales y cierta dificultad para comprender los sentimientos de otras personas, entre otros rasgos.

Además, es sabido que la condición del espectro autista se asocia con una menor satisfacción con las relaciones sociales, con una sensación de soledad y que quienes presentan características subclínicas de autismo, corren un mayor riesgo de ser rechazados y agredidos por los demás (Altomare et al., 2017; Pisula et al., 2015). Siendo este último uno de los aspectos principales en relación con el presente estudio.

3.2.6. *Bullying* y condición del espectro autista

Ser víctima de acoso escolar por parte de los compañeros es un problema compartido por muchas personas con Trastorno del Espectro Autista (Altomare et al., 2017; Greenlee et al., 2020; Weiss et al., 2015; Zablotsky et al., 2014) y son muchas las razones relacionadas con las dificultades socio-comunicativas y de comportamiento que pueden suponer que los preadolescentes que presentan la condición del espectro autista tengan un riesgo mayor de victimización por parte de los compañeros.

Teniendo en cuenta, tal y como se comentó anteriormente, que la asertividad y la comunicación saludable son importantes factores de protección frente al *bullying*, cabe pensar que las dificultades comunicativas presentes en las personas con TEA y los problemas con los que se encuentran a la hora de iniciar y conservar amistades, supongan un aumento de las posibilidades de acabar siendo víctima de alguna forma de maltrato por parte de los compañeros. No solo se está haciendo referencia al *bullying* tradicional, ya que también hay estudios que muestran que las víctimas de ciberacoso utilizan Internet como una forma de equilibrar el déficit de habilidades sociales y como una manera de pasar desapercibidos y evadirse de la realidad social en la que se encuentran (Navarro et al., 2018). Situación compatible con lo que se esperaría que deseara una persona que presenta rasgos de autismo. Asimismo, los niños que expresan algún grado de déficit en las mismas áreas que son características del autismo, pueden convertirse en el objetivo de los acosadores como consecuencia de sus intereses o de sus comportamientos atípicos e inflexibles, por la resistencia a los cambios que pueden experimentar, así como también por las intensas reacciones emocionales o conductuales que, al mismo tiempo, es probable que alienten al compañero o compañeros que están efectuando el acoso (Cappadocia et al., 2012; Forrest et al., 2020; Park et al., 2020).

No obstante, para Cappadocia et al. (2012), se trata de una relación bidireccional puesto que las experiencias de victimización agravan las dificultades comunicativas y sociales de las personas con TEA. Si se produce la exclusión y el aislamiento por parte del grupo de iguales, se limita el acceso y la participación en actos sociales y se restringen las oportunidades de poner en práctica habilidades de comunicación y socialización críticas para entablar amistades y para aprender las normas del grupo (Greenlee et al., 2020). Esto conlleva un refuerzo para el retraimiento social característico de las personas con la condición del espectro autista. Lo cual dificulta aún más la complicada situación a la que se enfrentan y convierte a la victimización por acoso en una preocupación primordial para el bienestar psicológico y social de los menores

que expresan ciertos rasgos relacionados con el TEA.

En cuanto al sexo, parece que los chicos con TEA tienen mayor tendencia a ser rechazados y excluidos por el grupo de iguales (Cappadocia et al., 2012). Sin embargo, Greenlee et al. (2020), no encontraron diferencias significativas en la exclusión que sufrieron los varones con autismo en comparación con las mujeres. Estos autores consideran que las conductas sociales que utilizan las niñas en la infancia para compensar sus dificultades minimizan el riesgo de exclusión por parte de los compañeros. Las conductas de aislamiento social no son frecuentes durante los primeros cursos de la Educación Primaria en las niñas; sin embargo, a medida que aumentan las exigencias del entorno social, es posible que empiecen a encontrarse con mayores dificultades para cumplir y amoldarse tanto a las normas sociales convencionales como a las específicas del círculo de amistades. El no poseer las complejas habilidades sociales y comunicativas necesarias para desenvolverse en los encuentros femeninos, cada vez más minuciosos y delicados, puede acabar teniendo como resultado una pérdida de la confianza en sí mismas y, en consecuencia, un aumento de la exclusión social durante la adolescencia temprana y media.

En definitiva, investigadores como Howlin (2004) manifiestan que los adolescentes con TEA o con BAP son las víctimas perfectas debido a las dificultades que encuentran para defenderse y comunicarse, y también por su particular manera de reaccionar emocionalmente ante las adversidades.

3.3. Las estrategias de afrontamiento como recurso frente a las situaciones de acoso escolar

3.3.1. El acoso escolar, fuente de estrés

Partiendo del modelo transaccional del estrés de Lazarus y Folkman (1986), se va a tomar en consideración la definición de estrés que propusieron estos autores. Para ellos, una experiencia estresante se produce a raíz de la valoración que una persona realiza del acontecimiento como algo que supera los propios recursos y que pone en peligro el bienestar. Según esta conceptualización del estrés, es muy posible considerar que la situación que experimenta un adolescente que está siendo víctima de acoso de forma continuada por parte de los compañeros, así como la evaluación cognitiva que realice de los sucesos, supone una experiencia estresante.

Pero esta situación no solo sería una fuente de estrés para las víctimas si no que, según el estudio llevado a cabo por Garaigordobil y Machimbarrena (2019), también los agresores se muestran estresados en el colegio por lo que supone el acoso. Son propensos a presentar problemas psicosomáticos, como dolores de cabeza y suelen experimentar estrés familiar.

De acuerdo con el modelo transaccional (Lazarus y Folkman, 1986), volviendo a centrar la atención en las víctimas, el impacto que tenga un estresor –en este caso en forma de agresiones verbales, físicas, psicológicas o de exclusión por parte de los compañeros– va a estar mediado tanto por las evaluaciones personales que haga el adolescente respecto de la situación como por los recursos, ya sean personales, sociales o culturales, disponibles para superar el hecho estresante.

Así, cuando un alumno tiene que enfrentarse a una situación potencialmente estresante como es ir al colegio habiendo tenido ya alguna experiencia previa de acoso escolar, lo primero que realiza es una evaluación primaria. Esa valoración es sobre el significado que el alumno le asigna a la situación y supone un juicio para calificarla posiblemente como estresante, incontrolable, estable y relevante. A continuación, y tras valorar la situación de acoso como una amenaza o como un desafío, tiene lugar una evaluación secundaria para determinar los posibles recursos y opciones de que dispone el acosado para hacer frente a la situación. Esta segunda valoración es la que va a influir para que se lleven a cabo las diferentes estrategias de afrontamiento.

3.3.2. Delimitación conceptual del afrontamiento

Lazarus y Folkman (1986) subrayan el papel del afrontamiento como un proceso de respuesta al estrés. Es la manera de hacer frente a situaciones estresantes. Lo consideran un proceso controlado de esfuerzo y a su vez, un proceso dinámico, ya que varía en respuesta a las demandas cambiantes del evento estresante. Desde sus planteamientos, se entiende el afrontamiento como: “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p. 164). Para ellos, el afrontamiento se trata de respuestas que requieren pensamientos y comportamientos conscientes e intencionales.

Autores como Compas et al. (2001), establecen que los acontecimientos o circunstancias objetivamente estresantes del entorno son las que precipitan las respuestas de afrontamiento. Sin embargo, como se apuntó en el apartado anterior, para Lazarus y Folkman (1986) no son las situaciones las que provocan la reacción emocional y conductual; sino que las valoraciones cognitivas o interpretaciones que realice la persona del acontecimiento estresante, son las que van a precipitar las respuestas de afrontamiento. En este sentido, se hace una distinción en cuanto a las estrategias de afrontamiento que se realizan en respuesta al estrés, que pueden ser diferentes en función de la situación desencadenante, el enfoque y los objetivos de los esfuerzos de afrontamiento. Tal distinción consiste en clasificar por un lado las estrategias centradas en el problema y por otro, las estrategias centradas en la emoción.

El afrontamiento centrado en el problema o focalización en el problema para Magaz et al. (2016), se refiere a los esfuerzos realizados para transformar la situación que provoca el estrés, intentando acabar con él o al menos reducir su impacto. En general, esta forma de afrontamiento se emplea cuando se aprecia que las circunstancias del entorno que están originando estrés son susceptibles de cambio.

En cambio, el afrontamiento centrado en las emociones o autofocalización negativa como es denominado por Magaz et al. (2016), normalmente se efectúa cuando se producen sentimientos de indefensión ante la situación estresante. La persona se enfrenta a la misma regulando las emociones, tratando de reducir o eliminar los sentimientos negativos que esta le provoca (Barquín-Cuervo et al., 2018; Lazarus y Folkman, 1986).

A su vez, se podría clasificar a las estrategias de afrontamiento como adaptativas o

desadaptativas en función del nivel de ajuste al evento que ocasiona el estrés. Así, podrían considerarse estrategias adaptativas aquellas que se ajustan a las circunstancias consideradas como desbordantes de una forma efectiva y dinámica, tanto desde el punto de vista cognitivo como conductual. Algunos ejemplos de estrategias adaptativas podrían ser la resolución efectiva de problemas o el apoyo social. Por otro lado, las estrategias desadaptativas serían aquellas que llevan a la persona a distanciarse del acontecimiento estresante, provocando una sensación de descontrol. Estas conducen a un peor ajuste. Podrían considerarse estrategias desadaptativas la evitación cognitiva o conductual del problema, la autocrítica o la indiferencia. El éxito de una u otra estrategia dependerá del grado en que se reduzca el estrés de la persona (Contreras et al., 2007, como se citó en Barquín-Cuervo et al., 2018).

Otros autores, como Frydenberg y Lewis (2000) distinguieron entre 18 estrategias de afrontamiento que se agrupaban en 3 estilos de afrontamiento diferentes: Afrontamiento productivo y centrado en la resolución del problema (concentrarse en solucionar el problema, distracción física, buscar diversiones relajantes, esforzarse y tener éxito y fijarse en lo positivo); afrontamiento orientado a otros (buscar apoyo social, acción social, buscar apoyo espiritual, buscar ayuda profesional, invertir en amigos íntimos y buscar pertenencia) y afrontamiento improductivo o de no afrontamiento (preocuparse, hacerse ilusiones, no afrontamiento, ignorar el problema, reducción de la tensión, reservarlo para sí mismo, autoinculparse).

Numerosas investigaciones han mostrado que hay diferencias en las estrategias de afrontamiento que usan los adolescentes ante las adversidades de la vida. Algunos estudios como el de Pascual et al. (2016) y el de Hampel y Petermann (2005) muestran que las chicas parecen hacer un mayor uso de estrategias emocionales, como la regulación y la expresión emocional pero también es frecuente que utilicen la rumiación o culparse a sí mismas. Estas últimas consideradas como no productivas. Los chicos, por otra parte, tienden a utilizar estrategias que implican una evaluación positiva de la situación, como la reestructuración cognitiva y el pensamiento positivo, aunque también es habitual que se reserven los problemas para ellos mismos.

No obstante, a pesar de las diferencias se encuentra algún punto en común entre ambos sexos. En la adolescencia tardía, parece que tanto los chicos como las chicas recurren en la misma medida a estrategias activas y resolutivas como la resolución de problemas, para hacer frente a los acontecimientos adversos con los que se enfrentan en su día a día. En la adolescencia temprana, en cambio, las estrategias de afrontamiento más utilizadas por ambos son las desadaptativas (Hampel y Petermann, 2005). Lo que evidencia la importancia de enseñar a los alumnos estrategias de afrontamiento adecuadas desde edades tempranas.

3.3.3. ¿Cómo afrontar el acoso escolar?

Una vez delimitado conceptualmente el afrontamiento y las diferentes estrategias que se pueden poner en marcha para afrontar situaciones estresantes como la del acoso escolar, cabe preguntarse cuál es la manera más habitual con la que los niños y adolescentes se enfrentan a esta circunstancia y, de manera específica, a sus agresores.

En general, parece que los adolescentes en situaciones de *bullying* emplean respuestas de

afrontamiento tanto centradas en la emoción como centradas en el problema. Si bien, las conclusiones establecidas al respecto son diversas y contradictorias. En el caso de las víctimas, normalmente, las estrategias varían desde aguantar en silencio el maltrato recibido hasta solicitar ayuda a un adulto. Aunque como indica Martínez-Monteagudo et al. (2018), independientemente del estilo de afrontamiento, la participación en este tipo de experiencias siempre implica consecuencias negativas en todos los aspectos de la vida de las personas.

Algunos estudios han puesto de manifiesto que las estrategias de afrontamiento que resultan ser más efectivas para las víctimas son aquellas que suponen enfrentar el problema. Estrategias como dialogar con el agresor o pedir ayuda a los profesores, familiares o a algún compañero. De ahí que las víctimas más graves, en comparación con las ocasionales y las no víctimas, no suelen utilizar o utilicen en menor medida estrategias de resolución de problemas como buscar apoyo social, buscar consejo y mantenerse positivos. Ahora bien, hay otros alumnos que recurren a las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción como el autocontrol, la huida o la venganza. Así, entre las estrategias más efectivas para detener el acoso también se encuentra el hecho de ignorar las conductas de maltrato. A pesar de ser una estrategia que supone la evitación del problema, puede ser entendida como una manera de enfrentarse a él, sobre todo en casos de acoso verbal, puesto que es una forma de demostrar a los agresores el poco efecto que tienen esos actos y palabras sobre la víctima (Martínez-Monteagudo et al., 2018; Mora-Merchán, 2006; Navarro et al., 2018; Nocito-Muñoz, 2017).

En particular, en el estudio cualitativo de Evans et al. (2017) con preadolescentes se plantean dos posibilidades en relación con el afrontamiento centrado en el problema. Por un lado, están aquellos que afrontan el acoso por medio de ataques verbales. El fin de esta respuesta es invertir los roles y hacerles sentir y que comprendan el dolor que provocan las burlas e insultos. Por otro lado, hay víctimas que optan por la defensa física para autoprotegerse frente al acoso. Estos resultados ponen de manifiesto la desesperación que sienten muchos alumnos acosados, que actúan con esta forma de agresión reactiva al no encontrar o no disponer de estrategias más adaptativas.

Estos hallazgos llevan a suponer que probablemente aquellos alumnos que presenten dificultades en las habilidades comunicativas y sociales recurran con frecuencia a este tipo de respuesta de afrontamiento. El hecho de pedir ayuda o apoyo a un adulto o a otros compañeros para solventar el acoso, puede resultar especialmente complicado para este alumnado. Según Mischel y Kitsantas (2020) la situación es aún más preocupante, pues parece que, en general, los alumnos perciben una falta de apoyo por parte del personal escolar y, en concreto, por parte de los orientadores educativos. Por consiguiente, se deduce que las víctimas no cuentan con figuras de referencia a las que solicitar ayuda cuando se produce el acoso.

Por último, conviene señalar que la victimización puede acabar convirtiéndose en un círculo vicioso porque tras un largo periodo de agresiones, la víctima puede desarrollar sentimientos de culpabilidad. Por tanto, parece lógico pensar en la necesidad de que se instruya a los menores y, en especial a aquellos con características de autismo, en el uso de estrategias de afrontamiento útiles, eficaces y que contribuyan a mejorar su bienestar y a evitar la aparición de sentimientos perjudiciales, como la culpa (Mischel y Kitsantas, 2020). Es importante también que se dé un

mayor protagonismo y visibilidad a la figura de los orientadores como recurso de apoyo con el que los alumnos puedan contar en situaciones difíciles y que excedan los propios recursos.

3.3.4. El afrontamiento del acoso escolar por parte de los adolescentes que presentan rasgos de autismo

Son escasas las investigaciones halladas al respecto de cómo afrontan el acoso escolar los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, pero más aún lo son las relativas a los escolares con rasgos subclínicos asociados al espectro autista, siendo este uno de los principales motivos por los que se lleva a cabo este trabajo de investigación.

Es sabido que muchos jóvenes con diagnóstico de TEA tienen dificultades sociales, así como en las funciones ejecutivas y en la regulación emocional, condiciones que parecen tener un papel relevante para un afrontamiento eficaz del *bullying*. Este alumnado a menudo carece de capacidad para identificar y comprender las motivaciones y necesidades de las personas con las que interactúan y no disponen del apoyo necesario para hacer frente a este tipo de situaciones con eficacia. Por eso, se ha propuesto la idea de que los rasgos autistas pueden llevar al uso de estrategias de afrontamiento menos adaptativas, que pueden dificultar el acceso a otras más eficaces, como solicitar la ayuda de otros (Altomare et al., 2017).

Estudios realizados con adultos que manifiestan ciertos rasgos relacionados con el autismo como el de Pisula et al. (2015), han demostrado que, la presencia de las características ya mencionadas de autismo, afectan a la calidad de vida de quienes las poseen. Esta relación negativa podría ser motivada por la propensión de estos jóvenes a ser rechazados y agredidos. Cabe indicar que los individuos que muestran más rasgos autistas tienden a utilizar más las estrategias de afrontamiento centradas en las emociones, mientras que los que presentan un menor nivel de cociente autista, utilizan en mayor medida la distracción y el apoyo social.

Revisando la literatura respecto al tema en cuestión, parece confirmarse que, efectivamente, los chicos con TEA suelen poner en marcha estrategias de afrontamiento ineficaces para hacer frente a las situaciones de acoso. Son pocos los escolares que utilizan estrategias efectivas de resolución de problemas (Altomare et al., 2017). De hecho, la estrategia de afrontamiento más utilizada es la evitación; es decir, tratar de ausentarse del colegio. Sin embargo, tal y como señalan Bitsika y Sharpley (2014) y en contraste con lo anteriormente mencionado, parece que la estrategia de recurrir a un adulto para informarle sobre el problema y recibir apoyo social no sólo no funciona, sino que, en algunos casos agrava el problema. Razón por la cual lo habitual es que adopten una serie de estrategias negativas y desadaptativas, como rabietas. Además, situaciones de estrés muy intenso, como las que pueden sufrir las víctimas de *bullying*, pueden desencadenar en ellos determinados comportamientos estereotipados, autoestimulatorios, rituales o conductas agresivas como el llanto o el enfado, que reduzcan la excitación emocional. Estos datos concuerdan con lo expuesto por Pisula et al. (2015), confirmando que las personas con rasgos autistas utilizan en mayor medida el afrontamiento centrado en la emoción para reducir esa excitación.

En definitiva, considerando los hallazgos del estudio de Altomare et al. (2017), se concluye que ciertas estrategias de afrontamiento pueden ser más exitosas para algunos estudiantes que para otros y ello va a depender del contexto y de la situación o estatus social de la víctima.

4. HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

A la vista de la revisión teórica, tomando como referencia los resultados obtenidos en investigaciones previas y, en consonancia con los objetivos propuestos en este trabajo, se plantean la siguiente hipótesis:

En primer lugar, se espera encontrar una relación positiva y significativa entre la victimización por acoso escolar, la condición del espectro autista y el uso de estrategias de autofocalización negativa.

Por un lado, se espera que el alumnado que presenta más características de autismo sea el que reciba más conductas de acoso por parte de compañeros. Por otro, que los preadolescentes con más rasgos de autismo que experimentan acoso hagan un uso mayor de estrategias de afrontamiento improductivas, centradas en uno mismo y en la emoción para superar dichas situaciones.

En segundo lugar, se plantea que hay diferencias en cuanto al sexo tanto en la presencia de condición del espectro autista como en el acoso escolar sufrido. Los chicos son los que presentan más cociente autista y experimentan más victimización por acoso que las chicas, siendo más común el acoso físico en varones y, en mujeres, el verbal y psicológico. Sin embargo, en cuanto al afrontamiento, ambos utilizan en la misma medida estrategias desadaptativas.

La tercera hipótesis que se formula tiene que ver con el aspecto físico. Los alumnos que consideren tener un peso superior al del resto de compañeros, así como aquellos que requieran el uso de gafas, audífonos o aparato dental, son los más acosados.

Por último, se espera que los alumnos que obtienen buenas calificaciones reciban menos conductas de acoso que aquellos con bajo rendimiento y que no haya diferencias en cuanto a la condición del espectro autista en el rendimiento académico.

5. METODOLOGÍA

5.1. PARTICIPANTES

La investigación se dirigió a un total de 103 alumnos de Primaria con edades comprendidas entre 10 y 13 años, siendo la media de 10.77 años ($DT = .689$). Un 56.3% eran varones y un 43.7% mujeres. Todos los alumnos residían en la provincia de Salamanca, eran de nacionalidad española y estaban escolarizados en 3 Centros Docentes Concertados y 10 Centros Docentes Públicos, de los cuales 2 eran Colegios Rurales Agrupados (CRA). La selección de la muestra se basó en un muestreo no probabilístico de conveniencia, por motivos de accesibilidad y disponibilidad. La Tabla 2 recoge los datos sociodemográficos del conjunto de la muestra.

En primer lugar, como criterios de inclusión se requería estar matriculado en 5º o 6º de Educación Primaria durante el curso 2020-2021 en colegios públicos o concertados de Salamanca capital y provincia. Los alumnos que hubieran nacido entre 2009 y 2010 pero que, por haber repetido algún curso no estuvieran en el último ciclo de Primaria, fueron excluidos. Otro de los criterios imprescindibles para poder participar fue que los padres o tutores hubieran contestado previamente al cuestionario AQ-Child (Auyeung et al., 2008). Cuestionario que forma parte de la investigación en la que se engloba este estudio y que se explicará con mayor detalle en el siguiente apartado. Por último, se excluyó a aquellos que, a pesar de haber respondido al AQ-Child con anterioridad, no dieron su consentimiento para seguir participando en la investigación y también a aquellos que no contestaron a la totalidad de los ítems del Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI).

En lo relativo a los datos académicos, el 45.6% de los participantes eran estudiantes de 5º de Educación Primaria y el 54.4% cursaban 6º de Primaria. Del total de alumnos, tan sólo el 7.8% había repetido algún curso, siendo por tanto un 92.2% no repetidores. En consonancia, el 84.5% afirmaron que solían aprobar todas las asignaturas sin dificultad, por lo que el rendimiento académico en general era bueno.

Con respecto a los datos familiares, vivir con el padre y con la madre era el estilo de convivencia más habitual (88.3%), frente a un 9.7% que vivía solo con uno de los dos progenitores o con otros familiares como abuelos o tíos (1.9%).

Tabla 2

Características e información sociodemográfica de la muestra total

	<i>N</i> = 103
Edad de los alumnos, media (<i>DT</i>)	10.77 (.689)
Curso – quinto: sexto	45.6%: 54.4%
Sexo – hombre: mujer	56.3%: 43.7%
Repetición de curso – sí repetidor: no repetidor	7.8%: 92.2%
Rendimiento académico – buen rendimiento: mal rendimiento	84.5%: 15.5%
Apoyo escolar – sí apoyo: no apoyo	28.2%: 71.8%
Convivencia – madre y padre: sólo un progenitor: otros familiares	88.3%: 9.7%: 1.9%

Para terminar, se consideró oportuno estudiar ciertos aspectos relacionados con las características físicas de los participantes tales como el peso, la altura y el uso de gafas, audífono o aparato dental. Como puede apreciarse en la Tabla 3, aproximadamente la mitad de los estudiantes (50.5%) refieren tener una estatura media frente a un 31.1% que consideran que se encuentran entre los más altos de su curso y un 18.4% entre los más bajos.

Tabla 3

Distribución muestral por altura

	N= 103	%
Alto	32	31.1%
Bajo	19	18.4%
Estatura Media	52	50.5%

En lo que respecta al peso, la mayoría de los participantes afirman tener un peso normal (79.6%). Tan solo un 5.8% piensa que es más gordo que el resto de sus compañeros y un 14.6% se considera más delgado.

Tabla 4

Distribución muestral por peso

	N= 103	%
Gordo	6	5.8%
Delgado	15	14.6%
Peso Medio	82	79.6%

En último lugar, considerando el uso de dispositivos de ayuda visual o auditiva o de ortodoncia, resultó que el 62.1% de los alumnos actualmente no los utilizan. Sin embargo, el 30.1% llevan gafas, el 5.8% usan aparato dental y un 1.9% utilizan tanto gafas como aparato dental. Ninguno de los participantes del estudio utiliza audífonos.

Tabla 5

Distribución muestral en función del uso de gafas o de aparato dental

	N= 103	%
Gafas	31	30.1%
Aparato dental	6	5.8%
Gafas y aparato dental	2	1.9%
Ninguno	64	62.1%

5.2. INSTRUMENTOS Y MEDIDAS

Los instrumentos de evaluación que se utilizaron para el estudio fueron los que se presentan a continuación:

- Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI; Magaz et al., 2016)

Este instrumento tiene dos escalas de evaluación del acoso: la de *Conductas de Acoso* (CAI-CA) y la de *Afrontamiento* (CAI-A).

La CAI-CA está compuesta por 39 ítems referentes a diferentes conductas de acoso que los alumnos y alumnas pueden sufrir por parte de otros. A su vez, está formada por siete subescalas que miden distintos tipos de *bullying*: (1) maltrato verbal (p. ej. “*Me insultan*”), (2) exclusión social directa (p. ej. “*Me ocultan a donde van*”), (3) amenazas (p. ej. “*Me hacen gestos para meterse conmigo o asustarme*”), (4) cyberbullying (p. ej. “*Me envían mensajes de móvil o correos electrónicos para insultarme o amenazarme*”), (5) exclusión social indirecta (p. ej. “*Les prohíben a otros que jueguen conmigo*”), (6) agresión basada en objetos (p. ej. “*Me tiran cosas: objetos de clase, pelotas de papel, piedras, etc.*”) y (7) maltrato físico (p. ej. “*Me tiran del pelo*”). La modalidad de respuesta sigue un formato tipo Likert de 3 puntos (0= Nunca y 2= Muchas veces). Es un instrumento adecuado para evaluar acoso escolar de victimización tanto en Primaria como en Secundaria. La escala total muestra un nivel de fiabilidad elevado ($\alpha = 0.93$). Respecto a las subescalas, las dimensiones de maltrato verbal, maltrato físico, exclusión social directa y amenazas presentan coeficientes en un rango que va de 0.83 a 0.70. En las demás subescalas, la fiabilidad es más limitada (rango de los coeficientes α entre 0.45 y 0.58).

La CAI-A está formada por un total de 8 ítems más una pregunta de respuesta abierta. Evalúa diferentes tipos de estrategias o respuestas que se llevan a cabo en situaciones de acoso entre iguales. Está compuesta por dos subescalas: (1) Autofocalización negativa (p.ej. “*Nada, porque creo que esta situación nunca se va a solucionar*”) y (2) Focalización en el problema (p. ej. “*Respondo de la misma forma que ellos cuando se meten conmigo*”). El formato de respuesta es dicotómico “Sí” o “No”. Al considerar la literatura expuesta en el marco teórico, la autofocalización negativa se correspondería con un afrontamiento centrado en la emoción; mientras que, la focalización en el problema se refiere a estrategias de afrontamiento centradas en el problema.

De manera previa a su aplicación, estos instrumentos que se propusieron para evaluar las experiencias de acoso y el afrontamiento de los escolares seleccionados se probaron con ayuda de 8 menores con edades comprendidas entre los 9 y los 13 años que no formaban parte del estudio. Una vez los respondieron, se les pidió que opinaran respecto al contenido y al formato del cuadernillo de respuestas. Hubo unanimidad en sus opiniones, ya que todos indicaron que los cuestionarios eran asequibles y que las preguntas estaban formuladas de forma clara y fácilmente comprensible. Razón por la cual no hizo falta adaptar la redacción ni el tamaño de las preguntas.

- Cuestionario AQ para niños (AQ-Child; Auyeung et al., 2008)

Es un cuestionario que cuantifica los rasgos autistas en niños entre 4 y 11 años. En concreto, evalúa aspectos relativos a sus intereses y al comportamiento comunicativo y social. Son los padres o tutores del menor los que responden a los 50 ítems que lo conforman. El AQ para niños, consiste en una serie de afirmaciones descriptivas diseñadas para evaluar cinco áreas relacionadas con el autismo y con el fenotipo autista en general: (1) habilidades sociales, (2) cambios de atención, (3) atención a detalles, (4) comunicación e (5) imaginación. Cada una de las dimensiones está representada en el cuestionario por 10 ítems. Presenta un formato de respuesta tipo Likert de 4 puntos, desde “Totalmente de acuerdo” hasta “Total desacuerdo”. Una puntuación superior a 76 indica que se presenta la condición del espectro autista. En su primera versión mostró una buena fiabilidad test-retest y una alta consistencia interna.

5.3. PROCEDIMIENTO

La realización de este estudio se encuadra dentro de una investigación que lleva por título “Detección de dificultades comunicativo-sociales para menores de 4 a 11 años. Validación del Cociente del Espectro Autista para Niños”. El proyecto tiene como propósito principal avanzar en el desarrollo y la validación de un dispositivo que permita detectar los casos de TEA o de BAP en edad escolar. Es una investigación que cuenta con el respaldo del Comité de Bioética de la Universidad de Salamanca y con la Consejería de Educación de Castilla y León.

Todos los participantes dieron su consentimiento, accediendo a participar en esta investigación y respondieron al cuestionario AQ-Child a través de la plataforma de encuestas Qualtrics. Por lo que antes de comenzar, ya se disponía también de sus datos de contacto y algunos datos sociofamiliares.

Entre los meses de marzo y abril de 2021, se contactó telefónicamente con los orientadores educativos de los EOEPs y de los centros escolares de la provincia de Salamanca participantes en el estudio para informarles de que se les enviarían los ejemplares de las escalas CAI-CA y CAI-A, que debían administrar a los menores que estaban colaborando en la investigación y se acordó con ellos la forma de devolución de los cuestionarios. Se proporcionaron instrucciones específicas para la administración presencial de las escalas, incluyendo que el orientador o el maestro estuviera presente durante la aplicación para solventar dudas que pudieran surgir y evitar que los participantes conversaran entre sí durante la realización de las pruebas. Se diseñó un protocolo específico para esta investigación. Los cuadernillos de respuesta incluían cuestiones relativas al contexto familiar, social y escolar, así como los cuestionarios CAI-CA y CAI-A con los que pretendía recoger la información relativa a las variables objeto del estudio.

5.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Una vez finalizada la recolección, clasificación e informatización de los datos obtenidos, se pasó al análisis estadístico de los mismos. Para ello, se utilizó el programa estadístico IBM SPSS Statistics, versión 26 y se emplearon diferentes pruebas con el fin de alcanzar resultados en función de los objetivos perseguidos. Se realizó un estudio con diseño no experimental de corte transversal que implicaba una estrategia descriptivo-correlacional. El nivel de significación estadística requerido ha sido de $p < .05$.

En primer lugar, se llevaron a cabo análisis descriptivos para caracterizar la muestra, así como para conocer las características de las variables principales del estudio (acoso escolar, condición del espectro autista y estrategias de afrontamiento). Se han escogido como estadísticos descriptivos para cada una de las variables estudiadas: la Media, la Desviación Típica, el Mínimo y el Máximo.

Se ha calculado la frecuencia y el porcentaje de casos que presentan la condición del espectro autista, así como de participantes que experimentan acoso escolar. También se halló la frecuencia y el porcentaje de acoso escolar experimentado tanto por los alumnos que presentan la condición del espectro autista, por puntuar en el cuestionario AQ-Child por encima del punto de corte, como por los que tienen un desarrollo típico.

Además, se han descrito y analizado cualitativamente las respuestas dadas por los estudiantes en referencia a otras estrategias de afrontamiento utilizadas para superar situaciones potencialmente estresantes como las de acoso escolar, haciendo una distinción entre los que presentan la condición del espectro autista y los que no.

En segunda instancia, para determinar la posible correlación entre acoso escolar, condición del espectro autista y los dos tipos de estrategias de afrontamiento del *bullying*, se utilizó el Coeficiente de Correlación de Pearson.

En tercer lugar, se aplicó el análisis de la varianza ANOVA con el objeto de comprobar si existen diferencias en cuanto a la experiencia de situaciones de acoso, entre los alumnos que presentan la condición del espectro autista en comparación con aquellos que presentan menos rasgos de TEA. Este análisis también se empleó para examinar si hay diferencias entre los dos grupos en el estilo de afrontamiento.

Asimismo, se utilizó el ANOVA para determinar si existen diferencias entre los grupos en cuanto a victimización por acoso, condición autista y estrategias de afrontamiento en función de las variables sexo, rendimiento académico y características físicas. Para determinar exactamente entre qué grupos habría diferencias, se realizaron pruebas post-hoc de Bonferroni.

Por último, se calculó el tamaño del efecto con el propósito de determinar si el efecto experimental de las comparaciones fue importante por su magnitud, aparte de estadísticamente significativo. Se halló a partir de eta cuadrado (η^2). Para interpretarlo se tiene en cuenta que un valor de η^2 alrededor de .01 es un efecto pequeño, de .06 es un efecto medio y en torno a .14 es un efecto grande (Cohen, 1988).

6. RESULTADOS

Comienza esta exposición de resultados haciendo alusión a los casos que presentan la condición del espectro autista o fenotipo ampliado del autismo (BAP) y a las experiencias de acoso escolar vividas por los alumnos de la última etapa de la Educación Primaria.

Al considerar las puntuaciones procedentes del cuestionario AQ-Child (Auyeung et al., 2008), resultó que el 9.7% (n= 10) de los estudiantes que colaboraron en la investigación presentan la condición del espectro autista. Mientras que el 90.3% (n= 93) de los menores participantes no superaba el punto de corte, a pesar de poseer algún rasgo característico de autismo. Los autores determinan que una puntuación total por encima de 76 es indicativa de la presencia de rasgos autistas que justificarían la realización de una evaluación diagnóstica pormenorizada. De los 10 casos positivos, solamente hubo una adolescente que presentó BAP, los otros 9 fueron varones.

En cuanto a la experimentación de conductas de acoso desde el punto de vista de la victimización, el 21.4% (n= 22) de los estudiantes de 5º y 6º de Primaria no experimentan acoso escolar, reconociendo no recibir ninguna conducta de hostilidad por parte de sus compañeros. El 74.8% (n= 77) manifiestan haber experimentado alguna situación de acoso, aunque en baja frecuencia y el 3.9% (n= 4) obtuvieron puntuaciones que indicaban un grado medio de victimización. Los resultados se observan en las Figuras 1 y 2.

Figura 2

Porcentaje de alumnos que presentan la condición del espectro autista

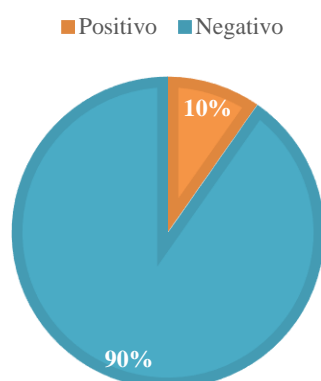
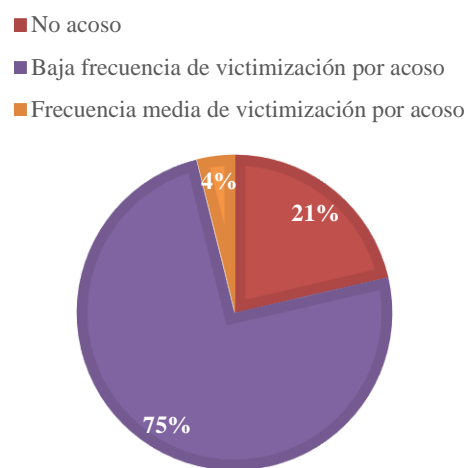


Figura 1

Porcentajes de victimización por acoso



De los 10 alumnos que presentan la condición del espectro autista, 2 manifiestan no haber sido nunca víctimas de *bullying*, 7 han recibido conductas de acoso alguna vez, pero en baja frecuencia y 1 estudiante ha experimentado situaciones de acoso escolar en un número moderado de ocasiones (véase Tabla 6). En definitiva, 8 de los 10 alumnos con la condición del espectro autista han recibido conductas de acoso en alguna ocasión. Por otra parte, del total de alumnos que no presentan BAP (n= 93), el 3.2% son víctimas de acoso con bastante frecuencia, un 75.3% reciben conductas hostiles con poca frecuencia y un 21.5% no han recibido ninguna conducta de acoso escolar por parte de los compañeros.

Tabla 6*Frecuencias y porcentajes de alumnos acosados por condición del espectro autista*

	No Acoso	Baja frecuencia de victimización	Frecuencia media de victimización	Total
Condición Autista	2 (20%)	7 (70%)	1 (10%)	10 (100%)
No Condición Autista	20 (21.5%)	70 (75.3%)	3 (3.2%)	93 (100%)

Los datos descriptivos de la muestra se presentan en la Tabla 7. En primer lugar, la media obtenida por los 103 participantes en cuanto a las conductas de acoso recibidas por parte de los iguales fue de 7.22 ($DT= 8.424$). La puntuación máxima que se puede obtener en el *Cuestionario de Acoso entre Iguales – Conductas de Acoso* (CAI-CA; Magaz et al., 2016) es de 78, siendo 43 el máximo obtenido en este estudio. En cuanto a las dimensiones del acoso escolar, el maltrato verbal ($M= 3.43$; $DT= 3.666$) seguido del maltrato físico ($M= 1.51$; $DT= 2.368$) fueron las que presentaron mayores niveles. Mientras que *cyberbullying* ($M= .16$; $DT= .437$), agresión basada en objetivos ($M= .35$; $DT= .893$) y amenazas ($M= .36$; $DT= .827$), fueron las conductas de acoso menos experimentadas por estos alumnos.

En cuanto a la condición del espectro autista, la media obtenida por los alumnos ha sido de 51.90 ($DT= 19.073$). Este dato indica que los rasgos asociados al autismo están muy presentes en el alumnado de 5° y 6° de Primaria. Atención al detalle fue el área que obtuvo la mayor puntuación ($M= 14.13$; $DT= 5.148$), seguida de cambio de atención ($M= 12.56$; $DT= 4.932$). Por otra parte, dificultades sociales ($M= 8.17$; $DT= 5.266$) y dificultades de comunicación ($M= 8.47$; $DT= 5.578$) fueron las menos puntuadas en el cuestionario contestado por los padres.

Con respecto a las estrategias de afrontamiento, la autofocalización negativa ($M= 1.60$; $DT= 1.070$) resultó ser la estrategia de afrontamiento utilizada en mayor medida por estos alumnos del ciclo superior de Primaria.

Tabla 7*Estadísticos descriptivos de las variables objeto de estudio*

Variables	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mínimo	Máximo
Victimización por acoso	7.22	8.424	0	43
Maltrato Verbal	3.43	3.666	0	17
Exclusión Social Directa	.69	1.138	0	5
Amenazas	.36	.827	0	5
Exclusión Social Indirecta	.73	1.315	0	6
<i>Cyberbullying</i>	.16	.437	0	2
Agresión basada en Objetos	.35	.893	0	6
Maltrato Físico	1.51	2.368	0	12
Condición del Espectro Autista	51.90	19.073	9	130
Dificultades Sociales	8.17	5.266	0	25

Cambios de Atención	12.56	4.932	1	25
Atención a Detalles	14.13	5.148	2	27
Dificultades Comunicativas	8.47	5.578	1	27
Imaginación	8.57	5.137	0	28
Focalización en el Problema	.85	.797	0	3
Autofocalización Negativa	1.60	1.070	0	4

M=Media; DT=Desviación Típica; Mínimo=puntuación menor; Máximo=puntuación mayor

Siguiendo con la exposición de resultados del análisis descriptivo, los participantes respondieron a la pregunta abierta que requería el cuestionario CAI-A (“*Escribe otras cosas que hayas intentado hacer que no estén en la lista*”). Se analizaron cualitativamente las respuestas y se clasificaron en categorías en función del tipo de afrontamiento al que hacían referencia, agrupando las respuestas que resultaban próximas entre sí.

Este procedimiento de clasificación dio como resultado el establecimiento de 7 categorías de respuesta diferentes que se muestran en la Tabla 8 en orden descendente.

Tabla 8

Frecuencias y porcentajes de estrategias de afrontamiento alternativas empleadas para afrontar el acoso escolar

	Frecuencia		Porcentaje (%)
	BAP	No BAP	Total
Decírselo a un adulto	1	34	34%
Hablar con quienes me acosan	0	23	22.3%
No hacer nada	5	12	16.5%
Ignorar a quienes me acosan	2	13	14.6%
Evitar a quienes me acosan	2	6	7.8%
Agredir físicamente a los que me acosan	0	4	3.8%
Decírselo a un amigo/compañero	0	1	1%

Tomando como referencia la clasificación de Frydenberg y Lewis (2000), el análisis de los datos cualitativos muestra que más de la mitad de los participantes recurren a estrategias de afrontamiento productivas y orientadas a otros (57.3%), como buscar apoyo social y concentrarse en resolver el problema a través del diálogo con los acosadores. Pero es también interesante el alto porcentaje de alumnos que realizan un afrontamiento no productivo, tratando de ignorar el problema, utilizando la agresión física o no realizando ningún tipo de acción para solventar el posible acoso experimentado (42.7%).

Se analizaron las respuestas de afrontamiento alternativas que propusieron los alumnos que presentan la condición del espectro autista y se observó que 9 de los 10 alumnos con BAP utilizan estrategias ineficaces frente al acoso escolar. 5 estudiantes manifiestan no hacer nada

para afrontar las conductas de acoso que puedan recibir por parte del grupo de iguales, 4 han optado por la evitación o por ignorarles y tan solo un alumno con la condición autista ha recurrido a un adulto para solicitar ayuda.

Tras el estudio descriptivo, se efectuó un análisis de correlación para determinar si las variables acoso entre iguales, condición del espectro autista y estrategias de afrontamiento se relacionan entre sí de manera significativa. Tanto los coeficientes r de Pearson como la significación proporcionada, se pueden observar en la Tabla 9.

Los resultados obtenidos muestran que la condición del espectro autista correlaciona de forma significativa y positiva con la recepción de amenazas por parte de los compañeros ($r = .200$). Por lo tanto, aquellos que presentan un mayor grado de déficit en el conjunto de las áreas que son características del autismo son más amenazados por sus iguales.

En lo que respecta a las distintas áreas de la condición autista, se encontró que prestar atención a los detalles también correlaciona en positivo con la recepción de amenazas ($r = .233$) y que aquellos que presentan más dificultades en las habilidades sociales son víctimas de una mayor exclusión social directa, por existir una correlación significativa entre ambas variables ($r = .200$)

La expresión fenotípica de rasgos TEA también se relaciona de manera significativa con la focalización en el problema ($r = .198$). Por lo tanto, cuanto más rasgos característicos de autismo se presenten, más se utilizan las estrategias de afrontamiento centradas en el problema.

Para terminar con los resultados del análisis correlacional, se halló una relación positiva y significativa entre la victimización por acoso escolar y las dos estrategias de afrontamiento, focalización en el problema ($r = .234$) y autofocalización negativa ($r = .215$). El acoso de tipo verbal, también se relaciona de forma positiva y significativa con ambas estrategias de afrontamiento ($r = .276$; $r = .259$). Sin embargo, resultó que aquellos que reciben más conductas de exclusión social directa ($r = .236$) y sobre todo indirecta ($r = .285$), emplean en mayor medida la autofocalización negativa para hacer frente a tales situaciones.

Tabla 9*Correlaciones entre victimización por acoso, condición del espectro autista y estrategias de afrontamiento*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Condición Autista	-															
2. Dificultades sociales	,829**	-														
3. Cambios de Atención	,796**	,612**	-													
4. Atención a Detalles	,444**	,210*	,188	-												
5. Dificultades comunicativas	,844**	,694**	,656**	,113	-											
6. Imaginación	,737**	,501**	,468**	,130	,592**	-										
7. Víctima Acoso	,166	,140	,157	,160	,100	,052	-									
8. Maltrato verbal	,153	,153	,158	,126	,082	,043	,957**	-								
9. Exclusión Directa	,181	,228*	,183	,065	,179	,002	,653**	,615**	-							
10. Amenazas	,200*	,166	,121	,233*	,136	,076	,629**	,576**	,391**	-						
11. Exclusión Indirecta	,051	,085	,151	-,060	,091	-,083	,627**	,590**	,402**	,307**	-					
12. Cyberbullying	,090	-,042	,136	,209*	,034	-,001	,547**	,496**	,354**	,251*	,279**	-				
13. Agresión con Objetos	,130	,095	,024	,248*	,008	,105	,694**	,597**	,301**	,465**	,165	,387**	-			
14. Maltrato Físico	,103	,017	,065	,163	,036	,099	,831**	,715**	,351**	,416**	,348**	,433**	,697**	-		
15. Focalización Problema	,198*	,186	,168	,052	,119	,203*	,234*	,276**	,166	,169	,186	,037	,113	,113	-	
16. Autofocalización Negativa	-,033	,054	-,111	,038	-,016	-,092	,215*	,259**	,236*	,174	,285**	,029	,044	,008	,472**	-

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral). **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Posteriormente, se trató de conocer si los estudiantes que presentan la condición del espectro autista, por puntuar por encima de 76 en el cuestionario AQ-Child, se diferencian de aquellos alumnos con desarrollo típico en cuanto a la experimentación de situaciones de acoso y en el uso de un estilo de afrontamiento u otro.

En la Tabla 10 se pueden observar las diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas en los distintos tipos de acoso escolar entre los alumnos que presentan la condición del espectro autista y los que no. Se observa que, en general, las medias obtenidas en las distintas dimensiones del acoso son superiores en los alumnos que puntuaron en AQ-Child frente a los que no superaron el punto de corte. Sin embargo, al aplicar el análisis de la varianza ANOVA de un factor se halló que estas diferencias no son estadísticamente significativas. Tampoco se encontraron diferencias significativas respecto a las estrategias de afrontamiento utilizadas. Probablemente un mayor tamaño muestral podría cambiar el nivel de significación del resultado.

Tabla 10

Estadísticos descriptivos de la variable victimización por acoso en función de la puntuación en AQ-Child

	Negativo		Positivo	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Victimización por acoso	6.99	8.401	9.40	8.771
Maltrato Verbal	3.28	3.582	4.80	4.341
Exclusión Social Directa	.67	1.164	.90	.876
Amenazas	.33	.812	.60	.966
Exclusión Social Indirecta	.71	1.256	.90	1.853
<i>Cyberbullying</i>	.15	.441	.20	.422
Agresión basada en Objetos	.33	.913	.50	.707
Maltrato Físico	1.52	2.448	1.50	1.509

M=Media; DT=Desviación Típica

Con el propósito de conocer si hay diferencias significativas entre el grupo de varones y el de mujeres en cuanto al acoso escolar experimentado, la condición del espectro autista y las estrategias de afrontamiento, se utilizó la prueba *F* en ANOVA de un factor cuyos resultados se muestran en la Tabla 11.

Según los datos obtenidos, existen diferencias significativas entre ambos sexos en la experimentación de situaciones de acoso [$F = 3.947$; $p = .050$], siendo los chicos más víctimas de acoso ($M = 8.66$, $DT = 9.633$) que las chicas ($M = 5.38$, $DT = 6.173$). Asimismo, se observan diferencias en dos de las dimensiones del *bullying*, en concreto en agresión basada en objetos [$F = 5.967$; $p = .016$] y en maltrato físico [$F = 9.420$; $p = .003$]. Los alumnos ($M = .53$, $DT = 1.112$; $M = 2.12$, $DT = 2.835$) experimentan más estos tipos de acoso que las alumnas ($M = .11$, $DT = .383$; $M = .73$, $DT = 1.214$).

En cuanto a la condición del espectro autista presente en los participantes del estudio también se hallaron diferencias en función del sexo [$F = 5.514$; $p = .021$], presentando mayores puntuaciones en coeficiente autista los chicos ($M = 55.71$, $DT = 21.238$) que las chicas ($M = 47.00$, $DT = 14.674$). En lo que respecta a las dimensiones características del autismo, se encontraron diferencias significativas tanto en imaginación [$F = 2.975$; $p = .003$] como en dificultades sociales [$F = 4.949$; $p = .028$]. Los resultados apuntan que los varones tienen más dificultades en la socialización ($M = 9.17$, $DT = 5.768$) que las mujeres ($M = 6.89$, $DT = 4.265$). También encuentran más limitaciones en la capacidad imaginativa ($M = 9.88$, $DT = 5.397$) que ellas ($M = 6.89$, $DT = 4.276$).

Sin embargo, no se hallaron diferencias significativas entre chicos y chicas respecto al estilo de afrontamiento que ponen en práctica ante las situaciones de acoso escolar.

Se observa un tamaño del efecto medio para las variables condición del espectro autista ($\eta^2 = .052$), imaginación ($\eta^2 = .084$), agresión basada en objetos ($\eta^2 = .056$) y maltrato físico ($\eta^2 = .085$); y un tamaño del efecto más bajo para los factores victimización por acoso ($\eta^2 = .038$) y dificultades sociales ($\eta^2 = .047$).

Tabla 11

Análisis de la varianza y estadísticos descriptivos entre el sexo y las variables de estudio

	Varón		Mujer		F	p	Eta ² parcial (η^2)
	M	DT	M	DT			
Victimización por acoso	8.66	9.633	5.38	6.173	3.947	.050	.038
Maltrato Verbal	4.00	3.969	2.69	3.125	3.314	.072	.032
Exclusión Social Directa	.76	1.233	.60	1.009	.490	.486	.005
Amenazas	.34	.690	.38	.984	.040	.842	.000
Exclusión Social Indirecta	.74	1.193	.71	1.471	.013	.908	.000
<i>Cyberbullying</i>	.16	.489	.16	.367	.000	.997	.000
Agresión basada en Objetos	.53	1.112	.11	.383	5.967	.016	.056
Maltrato Físico	2.12	2.835	.73	1.214	9.420	.003	.085
Condición del Espectro Autista	55.71	21.238	47.00	14.674	5.514	.021	.052
Dificultades Sociales	9.17	5.768	6.89	4.265	4.949	.028	.047
Cambios de Atención	12.91	5.371	12.11	4.318	.669	.415	.007
Atención a Detalles	14.45	5.158	13.71	5.164	.517	.474	.005
Dificultades Comunicativas	9.29	6.272	7.40	4.371	2.975	.088	.029
Imaginación	9.88	5.397	6.89	4.276	2.975	.003	.084
Focalización en el Problema	.90	.872	.80	.694	.369	.545	.004
Autofocalización Negativa	1.57	.993	1.64	1.171	.125	.724	.001

*Las diferencias son estadísticamente significativas a nivel .05

También se aplicó la prueba F en ANOVA para conocer si existen diferencias en función del rendimiento académico (“Normalmente apruebo” o “Normalmente suspendo”) en las variables objeto de estudio. No se encontraron diferencias significativas en cuanto al acoso escolar, pero sí en la condición del espectro autista [$F = 9.097$; $p = .003$] así como en varias de las dimensiones que componen el cociente autista: dificultades sociales [$F = 14.464$; $p = .000$], cambio de atención [$F = 5.891$; $p = .017$] y dificultades para la comunicación [$F = 8.772$; $p = .004$].

Los datos obtenidos muestran que aquellos con peores resultados académicos presentan una mayor expresión fenotípica de rasgos relacionados con el TEA ($M = 64.63$, $DT = 18.000$) en comparación con los alumnos que normalmente aprueban todas las asignaturas ($M = 49.56$, $DT = 18.420$). También los que suspenden son los que presentan mayores dificultades sociales ($M = 12.50$, $DT = 5.477$), comunicativas ($M = 12.12$, $DT = 5.414$) y de cambio de atención ($M = 15.25$, $DT = 5.079$) en comparación con los que tienen buen rendimiento escolar ($M = 7.38$, $DT = 4.852$; $M = 7.79$, $DT = 5.370$; $M = 12.07$, $DT = 4.771$).

Se observa un tamaño del efecto grande para la variable dificultades sociales ($\eta^2 = .125$) y medio para la condición del espectro autista ($\eta^2 = .083$) y dificultades comunicativas ($\eta^2 = .080$).

Tabla 12

Análisis de la varianza y estadísticos descriptivos entre el rendimiento académico y la condición del espectro autista

	Aprueba		Suspende		F	p	Eta ² parcial
	M	DT	M	DT			
Condición del Espectro Autista	49.56	18.420	64.63	18.000	9.097	.003	.083
Dificultades Sociales	7.38	4.852	12.50	5.477	14.464	.000	.125
Cambios de Atención	12.07	4.771	15.25	5.079	5.891	.017	.055
Atención a Detalles	14.13	5.178	14.13	5.149	.000	.999	.000
Dificultades Comunicativas	7.79	5.370	12.12	5.414	8.772	.004	.080
Imaginación	8.20	5.173	10.63	4.544	3.085	.082	.030

*Las diferencias son estadísticamente significativas a nivel .05

Para comprobar si existían diferencias en función de características físicas tales como el peso, la altura o de si llevan aparato dental o algún soporte visual o auditivo, se realizó un Análisis de Varianza ANOVA.

Conforme a los datos, se encontraron diferencias significativas respecto al peso en cuanto a la experimentación de situaciones de acoso [$F = 4.472$; $p = .014$]. Para conocer entre qué grupos de la variable peso se encuentran las diferencias (“Más gordo/a que la mayoría”, “Más delgado que la mayoría” y “Ni gordo/a ni delgado/a”), se calculó la prueba “post-hoc” de Bonferroni. Resultó que los más acosados son aquellos que se consideran más gordos que la mayoría de sus compañeros ($M = 16.83$, $DT = 11.514$) en comparación con los que se consideran más delgados ($M = 7.20$, $DT = 7.043$) o los que tienen un peso medio ($M = 6.52$, $DT = 8.079$) (véase Tabla 13).

Respecto a las conductas típicas de *bullying*, se encontraron diferencias en función del peso en exclusión social directa [$F = 3.453$; $p = .035$], *cyberbullying* [$F = 4.671$; $p = .011$], agresión basada en objetos [$F = 6.064$; $p = .003$] y maltrato físico [$F = 5.927$; $p = .004$]. Los alumnos con mayor peso reciben más conductas de acoso y, por lo tanto, una mayor victimización que los que tienen un peso normal o bajo en las cuatro modalidades de acoso en las que se hallaron diferencias significativas.

El tamaño del efecto es alto para las variables agresión basada en objetos ($\eta^2 = .108$) y maltrato físico ($\eta^2 = .106$) y es medio para los factores victimización por acoso ($\eta^2 = .082$), *cyberbullying* ($\eta^2 = .085$) y exclusión social directa ($\eta^2 = .065$).

Tabla 13

Análisis de la varianza y estadísticos descriptivos entre la variable peso y las variables de estudio

	Más gordo/a que la mayoría		Más delgado/a que la mayoría		Ni gordo/a ni delgado/a		<i>F</i>	<i>p</i>	Eta ² parcial (η^2)
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
Victimización por acoso	16.83	11.514	7.20	7.043	6.52	8.079	4.472	.014	.082
Maltrato Verbal	6.50	4.370	3.73	3.807	3.15	3.528	2.469	.090	.047
Exclusión Social Directa	1.67	1.633	1.00	1.195	.56	1.055	3.453	.035	.065
Amenazas	.83	.753	.47	1.302	.30	.715	1.298	.278	.025
Exclusión Social Indirecta	1.17	1.602	.87	1.642	.67	1.238	.490	.614	.010
<i>Cyberbullying</i>	.67	.816	.13	.352	.12	.397	4.671	.011	.085
Agresión basada en Objetos	1.50	1.517	.13	.516	.30	.842	6.064	.003	.108
Maltrato Físico	4.50	3.728	.87	1.246	1.41	2.277	5.927	.004	.106
Condición del Espectro Autista	60.50	26.174	50.40	15.914	51.55	19.131	.666	.516	.013
Habilidades Sociales	9.33	7.941	8.80	4.296	7.98	5.256	.305	.738	.006
Cambios de Atención	13.17	5.707	12.93	3.990	12.45	5.080	.106	.899	.002
Atención a Detalles	20.50	4.806	14.53	6.209	13.59	4.685	5.553	.005	.100
Comunicación	7.83	6.795	7.27	4.131	8.73	5.746	.473	.624	.009
Imaginación	9.67	6.121	6.87	4.406	8.80	5.184	1.048	.354	.021
Focalización en el Problema	1.50	.548	1.00	.655	.78	.817	2.654	.075	.050
Autofocalización Negativa	1.67	1.033	1.47	1.246	1.62	1.050	.143	.867	.003

*Las diferencias son estadísticamente significativas a nivel .05

Por último, se encontró una diferencia significativa entre aquellos que llevan gafas, aparato dental o audífonos en cuanto a la recepción de amenazas [$F = 5.348$; $p = .002$]. Siendo los que llevan tanto gafas como aparato dental los que recibieron más conductas de acoso de este tipo ($M = 2.50$, $DT = 3.536$) respecto a los que no utilizan ($M = .36$, $DT = .721$) o sólo llevan gafas ($M = .23$, $DT = .516$) o aparato ($M = .33$, $DT = .516$).

7. DISCUSIÓN

El propósito principal del presente estudio ha sido conocer si existe una relación entre la condición del espectro autista, la experimentación de situaciones de acoso escolar y el estilo de afrontamiento que emplean los adolescentes de la provincia de Salamanca que cursan 5º y 6º de Primaria para superar la victimización por acoso. Adicionalmente, interesaba obtener algunos datos asociados acerca del *bullying* y el afrontamiento en el alumnado con BAP, así como analizar las posibles diferencias en el nivel de acoso experimentado y las estrategias de afrontamiento empleadas por aquellos alumnos que presentan la condición del espectro autista en comparación con los que tienen un desarrollo típico.

Otra intención que se perseguía con la realización de esta investigación fue probar si había o no diferencias en las variables sociodemográficas estudiadas; es decir, si los resultados obtenidos por los chicos preadolescentes en las tres variables objeto de estudio eran distintos a los de las chicas y si existían diferencias en función del rendimiento académico y de algunas características físicas, como el peso o la altura registradas en el estudio.

Avalado por la teoría e información expuesta tanto en la introducción como en el marco teórico y después de analizar cuantitativa y cualitativamente los datos obtenidos tras la aplicación de los cuestionarios, resultó que son 10 los adolescentes que poseen la condición del espectro autista, lo que supone un 9.7% del total de participantes en el estudio. Según el informe “Situación del alumnado con TEA en Castilla y León”, un 0.36% de alumnos no universitarios escolarizados en esta comunidad autónoma presentan un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista y un 0.6% en España, lo que implica que la tasa de cociente autista en escolares hallada en el presente estudio es muy superior a la de TEA (Autismo España, 2020; Federación Autismo Castilla y León, 2021).

El elevado porcentaje encontrado en esta investigación difiere del obtenido en un estudio reciente de Morales-Hidalgo et al. (2018) sobre prevalencia de Trastorno del Espectro Autista, en el que se estima que entre el 1.84% y el 2.59% de los menores en edad preescolar y escolar presentan un diagnóstico subclínico de TEA; considerando como diagnóstico subclínico, la presentación de características similares a las de la condición autista.

Este porcentaje tan alto de estudiantes preadolescentes que presentan la condición del espectro autista hace necesario un mayor estudio de las características de estos alumnos. De esta forma se podrá dar respuesta a sus necesidades desde el contexto educativo y se tratará de favorecer su adaptación. La transición a la Educación Secundaria puede suponer un gran desafío si se tienen en cuenta algunos de los rasgos más comunes que se derivan de esta condición. Características frecuentes en las personas con BAP o TEA, como la necesidad de una gran estructuración y anticipación ante situaciones novedosas o la inflexibilidad comportamental, podrían además implicar la aparición de problemas en la asimilación y consolidación de aprendizajes.

Tomando en consideración los resultados obtenidos se plantea que, aunque la frecuencia de las experiencias de acoso en el tercer ciclo de Educación Primaria sea baja, está muy presente en los centros educativos de Salamanca. Tan solo el 21.4% del alumnado participante afirma

no haber sido nunca acosado física, verbal o psicológicamente por los compañeros del colegio. Los demás han sido víctimas de diferentes tipos de conductas de *bullying* en alguna ocasión (74.8%). Cuando se hace referencia a un nivel bajo de frecuencia, supone haber recibido pocas conductas de acoso de cualquier tipo (insultos, amenazas, burlas, agresiones, exclusión) y de manera puntual. Finalmente, el 3.9% experimentan un nivel medio de conductas de victimización por acoso. Esto es, más variedad de conductas hostiles y en mayor frecuencia. Son datos alarmantes que demuestran la necesidad de intervenciones eficaces para reducir al máximo y tratar de eliminar las conductas de cualquier tipo de maltrato entre los escolares.

Sin embargo, si se comparan estos resultados con los encontrados en otros estudios y considerando una victimización grave a partir del nivel medio de recepción de conductas de acoso, las tasas podrían considerarse bajas (3.9%), pues otros estudios encuentran porcentajes de victimización por *bullying* alrededor del 25% (UNESCO, 2019). Este dato sugiere que, al menos los alumnos que experimentan conductas de acoso con una baja frecuencia están empleando estrategias de afrontamiento eficaces para poder superar las situaciones en las que son víctimas de *bullying*.

En concreto, la estrategia más empleada por los preadolescentes escolarizados en 5º y 6º de Primaria es la autofocalización negativa. Es posible que cuando los alumnos reciben alguna conducta de acoso pongan en marcha estrategias centradas en la emoción, como desatender o restar importancia al problema, evitando así que la frecuencia del acoso escolar por parte de los compañeros aumente y se convierta en un nivel de acoso medio o incluso intenso. Parece que los estudiantes al finalizar la Educación Primaria suelen centrar sus esfuerzos en ignorar a los compañeros agresores. Quizá este sea uno de los motivos por el que, en la mayoría de los casos, las acciones de acoso son experimentadas de forma puntual. Con la retirada de atención y el distanciamiento, evitan reforzar las conductas agresivas de sus iguales y que se conviertan en acciones sistemáticas.

Asimismo, se sabe que en ocasiones las víctimas se culpan por la recepción de conductas hostiles y puede que se sientan incapaces de afrontar sin ayuda cualquier acontecimiento que perciban como estresante (Espinosa et al., 2009). En efecto, cuando se preguntó a los participantes por el uso de otras estrategias diferentes a las propuestas en el cuestionario CAI para afrontar el acoso, algunos afirmaron recurrir a la ayuda de un profesor o de sus padres, aunque un número elevado de alumnos reconoció tratar de evitar tales situaciones o directamente no hacer nada para solucionarlo. Estos últimos aspectos son característicos de la autofocalización negativa y coinciden con algunas de las particularidades típicas de la adolescencia temprana expuestas al inicio del trabajo como puede ser la tendencia a enaltecer las características y circunstancias personales positivas o bien, la necesidad de gratificación inmediata, que los lleva ignorar este tipo de conductas de acoso propiciadas por los iguales a pesar de que les causen sufrimiento y dolor (Gaete, 2015; Güemes-Hidalgo et al., 2017).

No obstante, la mayoría de las investigaciones previas sitúan a esta etapa evolutiva como una de las más significativas para la experimentación del acoso escolar y en la que suelen iniciarse este tipo de conductas intimidatorias hacia los compañeros (Cappadocia et al., 2012; Garaigordobil y Oñederra, 2008; Resett, 2016; Smith, 2016). Por este motivo, no se debe pasar

por alto el hecho de que el curso 2020-2021 es un curso excepcional como consecuencia de la situación sanitaria derivada de la COVID-19. Puede que esta menor frecuencia de conductas de acoso encontrada se deba a las medidas impuestas en los centros educativos para evitar el contacto físico entre alumnos, lo que limita las posibilidades de interactuar y, por tanto, de que se generen situaciones de violencia hacia los más vulnerables.

Es probable que las restricciones sanitarias también puedan explicar, al menos parcialmente, el hecho de que el maltrato verbal sea el más experimentado por parte de los escolares con edades entre los 10 y los 12 años. Es un hallazgo que contrasta con el obtenido por Cappadocia et al. (2012), puesto que estos autores encontraron que el acoso de tipo verbal y psicológico es más común en edades y cursos más avanzados de la Educación Secundaria Obligatoria, mientras que en Educación Primaria suele predominar el maltrato de tipo físico.

En lo que respecta al principal objetivo de esta investigación, se ha estudiado la relación entre las dimensiones del autismo y el riesgo de sufrir acoso escolar con la puesta en práctica de diferentes estrategias de afrontamiento. Una vez constatados y analizados los resultados y considerando la delimitación geográfica y el reducido tamaño de la muestra, no se halló una relación positiva ni significativa entre el acoso escolar y el BAP. No encontrando resultados semejantes en la bibliografía anterior a este estudio.

A pesar de lo hipotetizado al inicio, este hallazgo muestra que los alumnos que presentan un mayor cociente autista por mostrar más dificultades en la comunicación e interacción social o bien ciertos patrones de conducta, intereses o actividades restringidas y repetitivas o alteraciones en el procesamiento de estímulos sensoriales (APA, 2013), no son más acosados que el resto del alumnado.

Además, al comparar a los alumnos que presentan la condición autista frente a los que tienen un desarrollo típico, tampoco se encontraron diferencias significativas en cuanto al *bullying* experimentado. No obstante, observando las medias obtenidas en los distintos tipos de acoso, parece que aquellos alumnos que presentan la condición autista son más víctimas en todas las dimensiones –excepto en maltrato físico– que los que tienen un desarrollo típico.

Es primordial destacar que, de los 10 alumnos con la condición del espectro autista de la muestra seleccionada, 8 reconocieron haber recibido conductas de acoso por parte del grupo de iguales en alguna ocasión. También lo afirmaron el 78.5% de los que no presentaron la condición. Estos resultados no son generalizables al resto de la población por el reducido tamaño muestral y por la gran diferencia en el número de casos en cada uno de los grupos. Ahora bien, son datos que muestran la relevancia de un problema que puede agravarse en las siguientes etapas educativas si no se toman las medidas necesarias para dotar a los alumnos con la condición del espectro autista de estrategias de afrontamiento eficaces.

En consonancia, numerosas investigaciones como las de Greenlee et al. (2020), Park et al. (2020) y Weiss et al. (2015), encontraron que aquellos que presentan un diagnóstico clínico de Trastorno del Espectro Autista y, en consecuencia, una mayor expresión fenotípica de rasgos relacionados con TEA, experimentan más situaciones de victimización por *bullying* en los centros educativos. En relación con estos resultados, el presente trabajo ha podido constatar que

reciben una mayor cantidad de amenazas por parte de los compañeros aquellos que presentan más rasgos de autismo y, en especial, aquellos alumnos que presentan una de las dimensiones más representativas del TEA como es la atención en los pequeños detalles de los estímulos que reciben. Se sabe que las amenazas son el tipo de conducta de acoso del que son más conscientes las víctimas y, puede que esa mayor percepción, potencie tal relación (Sidera et al., 2020).

A pesar de no haber hallado una relación significativa entre la condición autista y el acoso escolar, se ha podido constatar la existencia de una asociación entre la exclusión por parte del grupo de iguales y las dificultades para la socialización, siendo ésta una de las principales dimensiones afectadas en los alumnos que presentan la condición del espectro autista. Es probable que la edad de los participantes del estudio tenga implicaciones en este hallazgo, ya que las demandas de socialización difieren a través de las etapas de desarrollo. La edad media de los alumnos que participaron fue de aproximadamente 11 años. Es una edad en la que las habilidades sociales y de conversación adquieren mayor trascendencia en las interacciones con compañeros frente a las conductas de juego, más habituales en etapas de desarrollo anteriores (Cappadocia et al., 2012).

Coincidiendo con lo encontrado en otros estudios (Cappadocia et al., 2012; Greenlee et al., 2020), parece que aquellos alumnos que disponen de menos habilidades para la socialización y que presentan dificultades para mantener o iniciar relaciones con iguales son, en general, más aislados y excluidos de los grupos de compañeros. La exclusión que reciben por parte de los acosadores es directa. Los otros alumnos realizan conductas como ocultarles a dónde van, les mienten para evitar que vayan con ellos, rechazan sentarse a su lado o les impiden jugar con ellos. Se concluye entonces que estos actos, con una alta probabilidad, acabarán reforzando las propias dificultades sociales. Así, los preadolescentes que presentan el fenotipo autista quedan aislados y con menos oportunidades de tener prácticas exitosas de socialización con los iguales. En definitiva, parece que las experiencias de victimización pueden intensificar las dificultades en la competencia social entre los menores con la condición del espectro autista; así como disminuir su autoestima y motivación para poner en práctica las habilidades sociales.

Por lo que se refiere a la exclusión directa, es un tipo de acoso que podría considerarse de baja intensidad o encubierto, por ser más sutil que el físico y el verbal. Sin embargo, es igualmente perjudicial para las víctimas y plantea la necesidad de que se pongan en marcha programas tanto de prevención como de intervención en las distintas etapas escolares. Será interesante que se trabajen y desarrollen las habilidades sociales y la asertividad de todo el alumnado, favoreciendo así la disminución de experiencias de acoso, la mejora de la convivencia en los centros y la adaptación de los alumnos a la Educación Secundaria Obligatoria, en especial la de aquellos con condición del espectro autista.

Otro de los hallazgos de este estudio fue que cuanto mayor era la presentación de rasgos del espectro del autismo entre los participantes, más uso hacían de estrategias de afrontamiento centradas en el problema para enfrentar el acoso escolar. Son habituales estrategias como responder de la misma forma cuando otros les acosan o evitar deliberadamente encontrarse con aquellos que les agreden física o verbalmente. Sin embargo, cuando se analizaron cualitativamente las respuestas a la pregunta abierta de la escala de afrontamiento, se observó

que las estrategias que utilizan los alumnos con BAP tienden a ser improductivas o de no afrontamiento. No hacen nada frente a las conductas de acoso recibidas o tratan de eludirlas.

Por lo tanto, siguiendo la tendencia de los resultados informados en otros estudios, hay controversia respecto a cuál es el estilo de afrontamiento más empleado por las personas que presentan dimensiones de autismo (Pisula et al., 2015). Aunque autores como Altomare et al. (2017), no sólo encontraron que las personas con TEA tienden a hacer un mayor uso de estrategias centradas en el problema, sino que, coincidiendo con lo encontrado en esta investigación, argumentaron que estas estrategias son ineficaces. Muchos alumnos con BAP pueden tratar de evitar asistir al colegio para no ser acosados por los compañeros, con las consecuencias que eso conlleva para su aprendizaje y desarrollo psicosocial.

Como se mencionó anteriormente, el porcentaje de alumnos con BAP que manifiestan ser víctimas puntuales de acoso es muy elevado (80%) y merece una especial atención por parte del contexto educativo. Sin embargo, la frecuencia de las conductas de hostilidad que reciben por parte de los compañeros es baja. Parece entonces que la estrategia de eludir y no hacer caso a estos comportamientos está funcionando para impedir que se incremente su frecuencia. La ausencia de una relación significativa entre la victimización por acoso y el BAP permiten concluir que, en general, las estrategias utilizadas por los estudiantes de 5º y 6º de Primaria de Salamanca están resultando adecuadas para combatir el acoso escolar y probablemente también para afrontar las adversidades que encuentran los alumnos con rasgos de autismo en el contexto educativo. Dificultades como la falta de apoyos en los recreos, la sobreestimulación del ambiente o la poca estructuración y escasa anticipación de los acontecimientos.

Por otra parte, al comparar las medias obtenidas por los alumnos y alumnas en condición del espectro autista, acoso escolar y estrategias de afrontamiento, resultó que los chicos presentan más rasgos de autismo que las chicas. Dato que coincide con los expuestos en la gran mayoría de informes de distribución del TEA por sexo, en los que suele encontrarse una ratio que oscila entre 1 caso de niña cada 4-5 niños (Federación Autismo Castilla y León, 2021; Morales-Hidalgo et al., 2018).

Hay que mencionar además que los adolescentes varones son más víctimas de *bullying* que las mujeres, sobre todo en cuanto al maltrato físico y las agresiones con objetos. Estos resultados coinciden con los expuestos por Ruiz et al. (2015), Resett (2016), Sidera et al. (2020) y Suárez-García et al. (2020), que encontraron que los chicos son los que realizan, y a la vez son víctimas, de más conductas de acoso de tipo físico, mientras que las chicas suelen recibir más conductas de acoso psicológico, verbal y de exclusión social.

Acerca del afrontamiento es importante indicar que no se hallaron diferencias significativas entre los alumnos respecto a las estrategias utilizadas en función del sexo. A pesar de ello, estudios anteriores muestran que las chicas adolescentes prefieren estrategias de tipo emocional y menos productivas que las de los chicos (Pascual et al., 2016; Hampel y Petermann, 2005).

Cuando se analizaron las diferencias según el rendimiento académico, se encontró que los alumnos que normalmente aprueban presentan un menor nivel de condición del espectro autista que los que tienen peores resultados académicos. En consecuencia, los que tienen mejores notas

también tienen más habilidades comunicativas y sociales para relacionarse con el grupo de iguales, resultados que concuerdan con los obtenidos por Santamaría y Valdés (2017). Estos hallazgos demuestran la relevancia que tendría la mejora de las habilidades sociales no sólo para optimizar el rendimiento académico, sino también para obtener éxito en multitud de aspectos de la vida y el desarrollo personal.

Cabe mencionar que en este trabajo no se hallaron diferencias entre los que aprueban y los que suspenden en cuanto a la victimización por acoso. No obstante, estudios como el de Zych et al. (2019) revelan que el buen rendimiento escolar es un factor protector frente al acoso y otros, como el de Mundy et al. (2017) muestran que tanto la victimización verbal como la física, se asocian con un peor rendimiento en lectura, escritura, ortografía y gramática en Educación Primaria. Parece conveniente entonces reforzar el aspecto académico para así proteger y prevenir a los alumnos del riesgo de victimización por acoso.

Comparando a los participantes en función del aspecto físico registrado, resultó que los alumnos que se perciben como más gordos que sus compañeros son los más acosados. Aquellos que tienen un peso más elevado son más excluidos, reciben más agresiones con objetos, más maltrato físico y son más víctimas de *cyberbullying* que los que tienen un peso normal o más bajo que el resto. Estos datos coinciden con los manifestados en la mayoría de los estudios que han investigado sobre *bullying* y sobrepeso (Häkkinen et al., 2020; Rupp y McCoy, 2019). Asimismo, Koyanagi et al. (2019) encontraron que los adolescentes con mayor peso eran propensos a recibir burlas en relación con su aspecto físico por parte del resto de iguales. Por tanto, se considera que el peso registrado es un posible factor de riesgo que hay que considerar para tratar de disminuir o evitar las conductas de victimización por acoso entre los escolares.

En este sentido cabe destacar que, si se tiene en cuenta la importancia que otorgan al aspecto físico los jóvenes a partir de la adolescencia temprana y media, será importante que se tomen medidas desde los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en Primaria y los Departamentos de Orientación en los institutos para desarrollar programas de prevención que promuevan prácticas y costumbres saludables. Programas con los que se consiga, además de reducir las tasas de acoso escolar, mejorar la autoestima y autopercepción de los estudiantes al inicio de la Educación Secundaria Obligatoria.

Un buen ejemplo es el programa de Promoción de Hábitos de Vida Saludable de la Junta de Andalucía, denominado “Creciendo en Salud” para Educación Infantil y Primaria y “Forma Joven en el ámbito educativo” para Educación Secundaria, en el que no solo se trabajan los estilos de vida activa y saludable, sino que además se aborda el tema de la educación emocional, la convivencia y las relaciones afectivas, y el uso adecuado de Internet y redes sociales, importante para la prevención del *cyberbullying*, entre otros (Junta de Andalucía, 2020).

Por lo tanto, será también relevante el papel desempeñado desde la Orientación Educativa para la concienciación de los estudiantes en cuanto a hábitos saludables de nutrición y vida activa, por ser una etapa de gran riesgo para el desencadenamiento de otras alteraciones en el estado de ánimo o en la personalidad (Güemes-Hidalgo, et al., 2017) que puedan además poner en peligro el adecuado desempeño académico de los jóvenes y, en especial, de aquellos que experimenten situaciones de acoso escolar.

8. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Este Trabajo de Fin de Máster no es más que el inicio de una línea que investigue la realidad de la victimización como consecuencia del acoso escolar y que tenga en cuenta la percepción de los alumnos que presentan la condición del espectro autista. Como se ha demostrado, las conductas ocasionales de acoso son muy frecuentes en el ambiente educativo cotidiano, tanto en el alumnado general como en el que presenta BAP. No obstante, se cree que esas conductas no se pueden denominar acoso por ser acciones puntuales. Se recuerda que, según la definición de Olweus (1998), el acoso se tiene que producir de forma repetida, intencional y prolongarse en el tiempo. Será relevante entonces determinar cuándo hay realmente acoso escolar, si es similar una acción sistemática de *bullying* que las acciones puntuales y cuándo una persona percibe que está siendo víctima o no.

Los resultados obtenidos en este estudio muestran que la tasa de alumnos que presentan la condición del espectro autista al finalizar la etapa de la Educación Primaria es elevada, en torno al 10% y que la mayoría de los que presentan la condición del espectro autista ha recibido conductas hostiles por parte de los compañeros en alguna ocasión. El aislamiento y exclusión social que sufren en mayor medida los alumnos con dificultades comunicativas y sociales de los colegios públicos y concertados de Salamanca hace necesario el desarrollo de planificaciones e intervenciones psicoeducativas desde los Departamentos de Orientación de los institutos de Educación Secundaria y Bachillerato de la provincia, por ser el lugar en el que continuarán su formación al terminar la Educación Primaria. Intervenciones que se incluyan en el Plan de Convivencia de Centro y que estén centradas en proporcionar apoyos individualizados adecuados para mejorar la situación social de los alumnos que, por presentar la condición del espectro autista, no disponen de los recursos ni de las habilidades comunicativas y sociales necesarias para mantener o iniciar relaciones con los compañeros ni para interactuar con ellos de manera satisfactoria.

Es importante además intervenir y apoyar de forma individualizada a los estudiantes que presentan la condición del espectro autista para que desarrollen estrategias de afrontamiento centradas en el problema que sean eficaces y faciliten la superación de las situaciones que consideren estresantes dentro del entorno educativo. Sería conveniente que adquirieran y pusieran en práctica estrategias como solicitar ayuda a un adulto o el apoyo social y que se reduzca la probabilidad de responder con conductas agresivas al posible acoso experimentado. Asimismo, será relevante el desarrollo y práctica de estas estrategias para disminuir el riesgo de absentismo escolar de los alumnos con dimensiones típicas del autismo, que pueden tratar de evitar el maltrato por parte de los compañeros ausentándose del centro educativo.

A la luz de los resultados obtenidos se espera que los colegios e institutos de Educación Secundaria y Bachillerato, con el respaldo de los Equipos y Departamentos de Orientación, trabajen para prevenir situaciones de acoso escolar, favorecer la adaptación del alumnado con BAP y mejorar la convivencia en los centros, con el propósito de suprimir definitivamente las experiencias de acoso escolar.

En contraste con estos hallazgos y conclusiones, cabe mencionar que la presente investigación tiene algunas limitaciones que es conveniente considerar. Uno de los principales obstáculos tiene que ver con la muestra. El reducido tamaño muestral y la selección intencional de la misma suponen que los resultados obtenidos deban interpretarse con cautela, pues es posible que estén influenciados por el error de muestreo y no sean representativos de toda la población. El número de participantes también restringió la capacidad de examinar qué variables de las estudiadas son las que más ayudan a predecir el nivel de experiencias de acoso.

En segundo lugar, no se pudieron establecer inferencias de causalidad entre la victimización por acoso escolar, la expresión de las dimensiones que son características del autismo y el afrontamiento, por ser un estudio transversal. Una tercera limitación es el rango de edad de los participantes, que no ha permitido examinar las posibles diferencias entre éstos con otros grupos de etapas educativas inferiores y superiores. Razón por la cual no se ha podido proporcionar una discusión más completa sobre las diferencias en las tres variables principales de este trabajo en diferentes fases del ciclo evolutivo. Además, los resultados quedan restringidos a un contexto provincial y a la propia percepción del alumnado como sujetos implicados en las situaciones de acoso escolar. Así, a pesar de que se garantizó a los participantes el anonimato de los datos, los cuestionarios se administraron en presencia de los maestros, orientadores de los centros concertados u orientadores de los EOEP. Esto pudo provocar la aparición del sesgo de deseabilidad social y que no se respondiera con total sinceridad a las preguntas formuladas en el Cuestionario de Conductas de Acoso (CAI).

Otro de los inconvenientes de esta investigación tiene que ver precisamente con la selección de los instrumentos de medida para evaluar las conductas de acoso y el afrontamiento (CAI-CA y CAI-A) (Magaz et al., 2016). Para empezar, parece que la escala CAI-CA en realidad no mide victimización por acoso, ya que solo permite registrar la frecuencia de experiencias de hostilidad recibidas. La escala CAI-Afrontamiento tampoco resultó adecuada, al no disponer de datos de fiabilidad ni de validez.

Por último, se desconoce cuántos de los adolescentes del presente estudio podrían tener una discapacidad intelectual; por lo tanto, no fue posible evaluar el papel que otras variables como el coeficiente intelectual o el nivel de desarrollo lingüístico podrían desempeñar en la relación entre el acoso y los rasgos autistas en esta muestra.

Así, con el fin de compensar estas limitaciones, sería interesante que las tendencias encontradas continuaran estudiándose para obtener resultados más potentes. Como líneas futuras de investigación, sería conveniente poder contrastar los resultados de acoso obtenidos con otros agentes del sistema educativo como pueden ser profesores o familiares, así como ampliar la investigación a otras provincias. Un mayor tamaño muestral podría dar una mayor validez estadística al estudio y los resultados que se obtuvieran se podrían generalizar a toda la población.

Se propone también la realización de estudios longitudinales que contribuyan a esclarecer cómo la expresión fenotípica de ciertas dimensiones relacionadas con el autismo afecta al riesgo de ser víctima de acoso escolar por parte del grupo de iguales. Desde una perspectiva longitudinal sería posible comprobar la existencia de relaciones causales entre las tres variables objeto de estudio, evaluar cuestiones de orden temporal y las trayectorias de victimización por acoso en relación con el BAP desde un enfoque evolutivo.

Investigaciones posteriores podrían efectuar un estudio comparativo con la etapa anterior y posterior al último ciclo de Primaria. Es decir, comparar a los alumnos que cursan 5º y 6º de Primaria, con los del segundo ciclo de Educación Primaria (3º y 4º de Primaria) y también con el primer ciclo de Educación Secundaria (1º y 2º de ESO). Esto permitiría estudiar las diferencias y similitudes entre las tasas de acoso escolar y las estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes con BAP en diferentes momentos del desarrollo evolutivo.

También se deberían tener en consideración otras variables diferentes a las estudiadas que puedan influir en las experiencias de *bullying* como por ejemplo la capacidad intelectual o la presencia de necesidades educativas especiales como Trastornos de la Comunicación y del Lenguaje significativos y Trastornos graves de la Personalidad o de la Conducta, así como identificar cuáles son las variables que más contribuyen a predecir los niveles de acoso escolar experimentado.

En definitiva, el gran reto pasa por preguntarse cómo descubrir el acoso escolar, cuál es la manera en la que se concibe la victimización y cómo medirla realmente, ya que es algo que tanto víctimas como agresores frecuentemente tratan de ocultar por miedo a las consecuencias. Así pues, sería conveniente poder replicar este estudio administrando cuestionarios de evaluación de la victimización por acoso acordes a esta perspectiva y seleccionar un instrumento para medir las estrategias de afrontamiento que esté validado empíricamente.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altomare, A. A., McCrimmon, A. W., Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., Beran, T. N. y Smith-Demers, A. (2017). When Push Comes to Shove: How Are Students With Autism Spectrum Disorder Coping With Bullying? *Canadian Journal of School Psychology*, 32(3-4), 209-227. <https://doi.org/10.1177/0829573516683068>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5). American Psychiatric Publishing.
- Autismo España. (2020). Situación del alumnado con Trastorno del espectro del Autismo en España. http://www.autismo.org.es/sites/default/files/informeeducacion_situaciondelalumnadotea_0.pdf
- Auyeung, B., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S. y Allison, C. (2008). The Autism Spectrum Quotient: Children's Version (AQ-Child). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1230-1240. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0504-z>
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, R., Martin, J. y Clubley, E. (2001). The Autism-Spectrum Quotient (AQ): Evidence from Asperger Syndrome/High-Functioning Autism, Males and Females, Scientists and Mathematicians. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(1), 5-17. <https://doi.org/10.1023/a:1005653411471>
- Barquín-Cuervo, R., Medina-Gómez, M. B. y Pérez de Albéniz-Garrote, G. (2018). El uso de Estrategias de Afrontamiento del Estrés en Personas con Discapacidad Intelectual. *Psychosocial Intervention*, 27(2), 89-94. <https://doi.org/10.5093/pi2018a10>
- Bishop, D. V.M., Maybery, M., Maley, A., Wong, D., Hill, W y Hallmayer, J. (2004). Using self-report to identify the broad phenotype in parents of children with autistic spectrum disorders: a study using the Autism-Spectrum Quotient. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1431-1436. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00325.x>
- Bitsika, V. y Sharpley, C. F. (2014). Understanding, Experiences, and Reactions to Bullying Experiences in Boys with an Autism Spectrum Disorder. *Journal of Developmental Physical Disabilities*, 26(6), 747-761. <https://doi.org/10.1007/s10882-014-9393-1>
- Cappadocia, M. C., Weiss, J. A. y Pepler, D. (2012). Bullying Experiences Among Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 266-277. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1241-x>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Harding-Thomsen, A. y Wadsworth, M. (2001). Coping With Stress During Childhood and Adolescence: Problems, Progress, and Potential in Theory and Research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>
- Dobbs, D. E. (octubre 2011). Hermosos Cerebros. *National Geographic*, 29(4), 2-21.
- Espinosa, J. C., Contreras, F. V. y Esguerra, G. A. (2009). Afrontamiento al estrés y modelo psicobiológico de la personalidad en estudiantes universitarios. *Revista Diversitas-Perspectivas*

- en Psicología*, 5(1), 87-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3046647>
- Evans, C. B. R., Cotter, K. L. y Smokowski, P. R. (2017). Giving Victims of Bullying a Voice: A Qualitative Study of Post Bullying Reactions and Coping Strategies. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 34(6), 543-555. <https://doi.org/10.1007/s10560-017-0492-6>
- Federación Autismo Castilla y León. (2021). Estudio Descriptivo. Situación del alumnado con TEA en Castilla y León. <https://autismocastillayleon.com/wp-content/uploads/2021/01/Estudio-descriptivo-de-la-situacion-del-alumnado-con-TEA-en-Castilla-y-Leon-Federacion-Autismo.pdf>
- Forrest, D. L., Kroeger, R. A. y Stroope, S. (2020). Autism Spectrum Disorder Symptoms and Bullying Victimization Among Children with Autism in the United States. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(2), 560-571. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04282-9>
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (2000). *Manual: ACS. Escalas de Afrontamiento para Adolescentes*. TEA Ediciones.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Garaigordobil, M. y Machimbarrena, J. M. (2019). Victimization and Perpetration of Bullying/Cyberbullying: Connections with Emotional and Behavioral Problems and Childhood Stress. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 67-73. <https://doi.org/10.5093/pi2019a3>
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V. y Machimbarrena, J. M. (2017). Intervención en el bullying y cyberbullying: Evaluación del caso Martín. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1), 25-32. <http://www.revistapcna.com/sites/default/files/16-01.pdf>
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Información Psicológica*, 94, 14-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2857887>
- Greenlee, J. L., Winter, M. A. y Marcovici, I. A. (2020). Brief Report: Gender Differences in Experiences of Peer Victimization Among Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(10), 3790-3799. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04437-z>
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal, M. J. e Hidalgo, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 21(4), 233-244. [https://doi.org/10.1016/S1696-2818\(14\)70167-2](https://doi.org/10.1016/S1696-2818(14)70167-2)
- Häkkinen, P., But, A., Ketola, E. y Laatikainen, T. (2020). Weight transitions and psychosocial factors: A longitudinal cohort study of Finnish primary school children with overweight. *Preventive Medicine Reports*, 20, 101239. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2020.101239>
- Hampel, P. y Petermann, F. (2005). Age and Gender Effects on Coping in Children and Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(2), 73-83. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-3207-9>
- Han, Z., Zhang, G. y Zhang, H. (2017). School Bullying in Urban China: Prevalence and Correlation with School Climate. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10), 1116. <https://doi.org/10.3390/ijerph14101116>

- Howlin, P. (2004). *Autism and Asperger Syndrome. Preparing for adulthood*. (2nd ed). Routledge.
- Jobe, L. E. y Williams, S. (2007). Loneliness, social relationships, and a broader autism phenotype in college students. *Personality and Individual Differences*, 42(8), 1479-1489. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.021>
- Junta de Andalucía. (2020). Programa para la Innovación Educativa, Hábitos de Vida Saludable. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/habitos-vida-saludable/programa>
- Kohlberg, L. (1975). The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education. *The Phi Delta Kappan*, 56(10), 670-677. <http://www.jstor.org/stable/20298084>
- Koyanagi, A., Veronese, N., Vancampfort, D., Stickley, A., Jackson, S. E., Oh, H., Shin, J. I., Haro, J. M., Stubbs, B. y Smith, L. (2019). Association of bullying victimization with overweight and obesity among adolescents from 41 low- and middle-income countries. *Pediatric Obesity*, 15(1), 1-10. <https://doi.org/10.1111/ijpo.12571>
- Landry, O. y Chouinard, P. A. (2016). Why We Should Study the Broader Autism Phenotype in Typically Developing Populations. *Journal of Cognition and Development*, 17(4), 584-595. <https://doi.org/10.1080/15248372.2016.1200046>
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca.
- Lugo-Marín, J., Díez-Villoria, E., Magán-Maganto, M., Pérez-Méndez, L., Alviani, M., de la Fuente-Portero, J. A. y Canal-Bedia, R. (2019). Spanish Validation of the Autism Quotient Short Form Questionnaire for Adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(11), 4375-4389. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04127-5>
- Maenner, M. J. (2020) Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years- Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. *MMWR. Surveillance Summaries*, 69. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1>
- Magaz, A. M., Chorot, P., Santed, M. A., Valiente, R. M. y Sandín, B. (2016). Evaluación del bullying como victimización: Estructura, fiabilidad y validez del Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21(2), 77-95. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.21.num.2.2016.16990>
- Martínez-Monteagudo, M. C, Escortell, R. y Delgado, B. (2-4 de julio de 2018). *Coping Strategies in Victims, Bullies, Bullies-Victims and Bystanders of Cyberbullying* [Sesión de Conferencia] 10th International Conference on Education and New Learning Technologies, Palma, España. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2018.0512>
- Mischel, J. y Kitsantas, A. (2020). Middle school students' perceptions of school climate, bullying prevalence, and social support and coping. *Social Psychology of Education*, 23(3), 51-72. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09522-5>
- Mora-Merchán, J. A. (2006). Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying? *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 15-26. <http://hdl.handle.net/11441/14830>
- Morales-Hidalgo, P., Roigé-Castellví, J., Hernández-Martínez, C., Voltas, N. y Canals, J. (2018). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Spanish School-Age

- Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(9), 3176-3190. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3581-2>
- Mundy, L. K., Canterford, L., Kosola, S., Degenhardt, L., Allen, N. B. y Patton, G. C. (2017). Peer Victimization and Academic Performance in Primary School Children. *Academic Pediatrics*, 17(8), 830-836. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2017.06.012>
- Navarro, R., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2018). Differences between Preadolescent Victims and Non-Victims of Cyberbullying in Cyber-Relationship Motives and Coping Strategies for Handling Problems with Peers. *Current Psychology*, 37(1), 116-127. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9495-2>
- Nocito-Muñoz, G. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: Implicaciones Psicoeducativas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 104-118. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338252055008>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Organización Mundial de la Salud. (2014). Salud para los adolescentes del mundo. Una segunda oportunidad en la segunda década: resumen. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/141455>
- Organización Mundial de la Salud. (12 de octubre de 2020). *Información básica sobre la COVID-19*. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el ciberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Park, I., Gong, J., Lyons, G. L., Hirota, T., Takahashi, M., Kim, B., Lee, S-y., Shin Kim, Y., Lee, J. y Leventhal, B. L. (2020). Prevalence of and Factors Associated with School Bullying in Students with Autism Spectrum Disorder: A Cross-Cultural Meta-Analysis. *Yonsei Medical Journal*, 61(1), 909-922. <https://doi.org/10.3349/ymj.2020.61.11.909>
- Pascual, A., Conejero, S. y Etxebarria, I. (2016). Coping strategies and emotion regulation in adolescents: Adequacy and gender differences. *Ansiedad y estrés*, 22(1), 1-4. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anyes.2016.04.002>
- Pellegrini, A. D. y Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259-280. <https://doi.org/10.1348/026151002166442>
- Perren, S., Forrester-Knauss, C. y Alsaker, F. D. (2012). Self- and other-oriented social skills: Differential associations with children's mental health and bullying roles. *Journal for Educational Research Online*, 4(1), 99-123. <https://www.pedocs.de>
- Pisula E., Danielewicz, D., Kawa, R. y Pisula, W. (2015). Autism spectrum quotient, coping with stress and quality of life in a non-clinical sample – an exploratory report. *Health and Quality of Life Outcomes*, 13(1), 173-182. <https://doi.org/10.1186/s12955-015-0370-x>

- Resett, S. (2016). Una caracterización del acoso escolar en la adolescencia: quiénes, cómo y dónde se agrede. *Perspectivas en Psicología*, 13(1), 11-20.
<http://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/247>
- Ruiz, R., Riuró, M. y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345-368. <https://doi.org/10.5944/educXXI.18.1.12384>
- Rupp, K. y McCoy, S. M. (2019). Bullying Perpetration and Victimization among Adolescents with Overweight and Obesity in a Nationally Representative Sample. *Childhood Obesity*, 15(5), 323-330. <https://doi.org/10.1089/chi.2018.0233>
- Santamaría, B. y Valdés, M. V. (2017). Rendimiento del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria: Influencia de las habilidades sociales y la inteligencia emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 57-66.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.918>
- Sidera, F., Serrat, E., Collell, J., Perpiñà, G., Ortiz, R. y Rostan, C. (2020). Bullying in Primary School Children: The Relationship between Victimization and Perception of Being a Victim. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 1-17.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17249540>
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532. <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D. y Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 1-15. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.182>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Editorial UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Weiss, J. A., Cappadocia, M. C., Tint, A. y Pepler, D. (2015). Bullying Victimization, Parenting Stress, and Anxiety among Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorder. *Autism Research*, 8(6), 727-737. <https://doi.org/10.1002/aur.1488>
- Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C. M. y Law, P. (2014). Risk factors for bullying among children with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(4), 419-427.
<https://doi.org/10.1177/1362361313477920>
- Zych, I., Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>